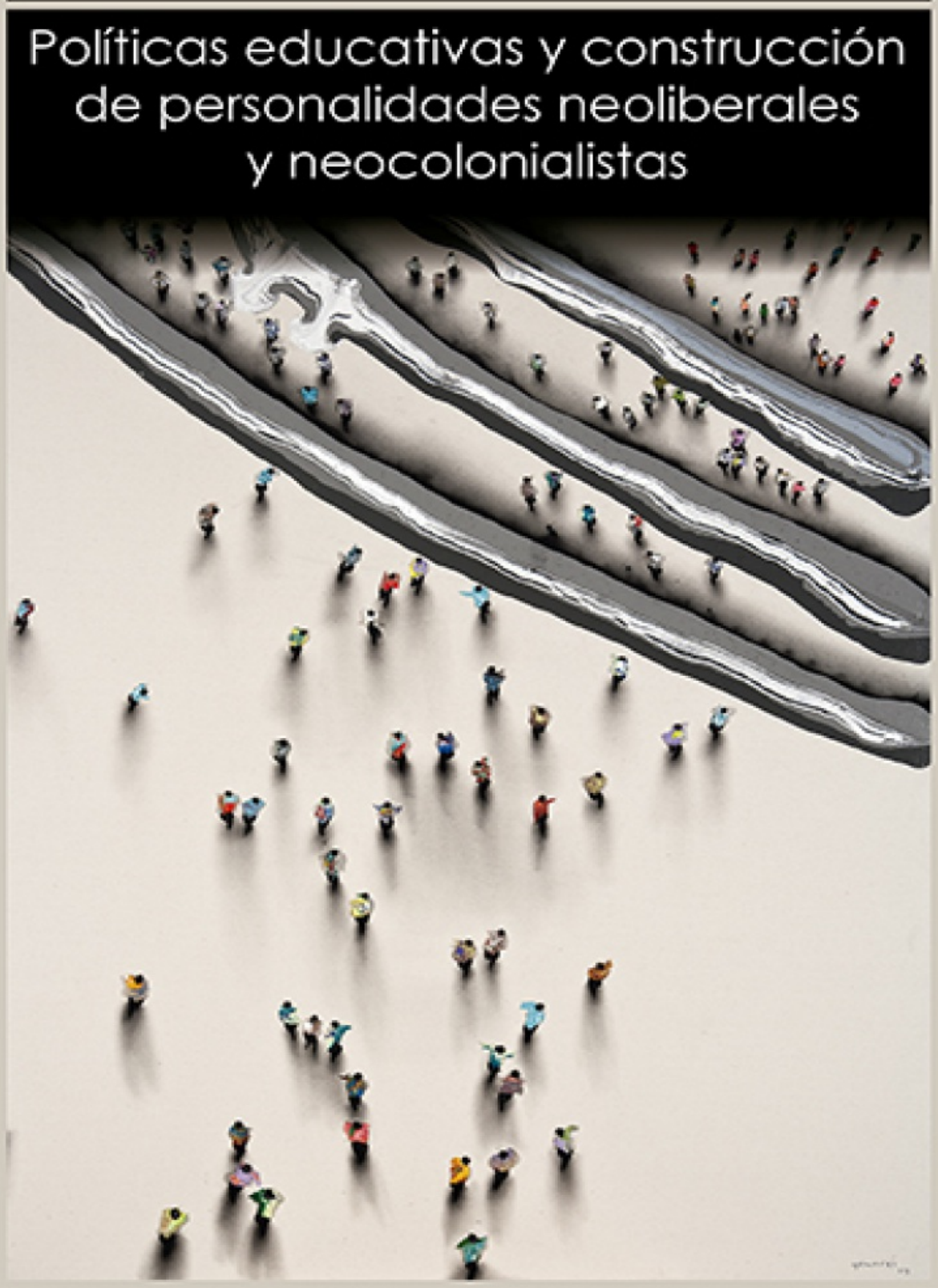
Jurjo Torres Santomé

# Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas



Portada

Morata

Jurjo Torres Santomé

# Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas

Morata

A Montse y a Hoki

Temas: Políticas educativas

**Jurjo TORRES SANTOMÉ**

# Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas

Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes - Madrid - ESPAÑA
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© Jurjo TORRES SANTOMÉ

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2017)
Nuestra Señora del Rosario, 14
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNpapel: 978-84-7112-821-8
ISBNebook: 978-84-7112-855-3
Depósito Legal: M-25.320-2017

Compuesto por: John Gordon Ross
*Printed in Spain* - Impreso en España
Imprime: PODIPRINT

Imagen de la cubierta: *Vetas* (2009), Juan Genovés
© Juan Genovés, VEGAP, Madrid, 2016
Reproducida con autorización

# Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926

# Contenido

Cubierta
Portada
Creditos
Nota editorial
Contenido
Introducción
CAPÍTULO 1: **Intenciones en las políticas educativas oficiales**
*Distintas prioridades de los sistemas educativos oficiales*
a) La escuela y la creación del nacionalismo chauvinista y no democrático
b) La escuela y la instrucción, y el adiestramiento de obreros y obreras obedientes,
c) La educación y la conformación de personalidades autoritarias con un sentido común fascista
d) Escuela pública, educación democrática y de ciudadanía
e) Educación de personalidades neoliberales, conservadoras y neocolonialistas
*El nuevo currículum neoliberal*
El ser humano exigido por las políticas curriculares neoliberales, neocolonialistas y conservadoras oficiales
El ser humano neoliberal
Homo Economicus
Homo Consumens
Homo Debitor
Homo Numericus
El ser humano neocolonialista
El ser humano católico conservador
CAPÍTULO 2: **Sentido y finalidades de las distintas áreas de conocimiento en el currículum**
*Sentido y finalidades de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*
Sentido y finalidades de las Ciencias Sociales en el currículum
Sentido y finalidades de la enseñanza de las Humanidades
Sentido y finalidades de la enseñanza de las Artes

*La inclusión de la Educación Financiera en el Sistema Educativo*
Educación financiera *versus* educación económica crítica
La *empleabilidad* y la cultura del *emprendimiento* como motores de las reformas educativas neoliberales
*Sentido y finalidades de las Ciencias Experimentales y Tecnologías*
STEM y los nuevos negocios biotecnológicos y de seguridad y vigilancia
*La LOMCE y la consolidación de la organización de los contenidos curriculares en disciplinas*
*Disciplinas y control neoliberal de docentes y alumnado*
*Evaluaciones como cultura de la sospecha y de domesticación de la comunidad educativa*
*Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado*
CAPÍTULO 3: **Diferencias entre instituciones escolares públicas y privadas-concertadas**
CAPÍTULO 4: **Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo**
*El reduccionismo psicopedagógico en la formación docente*
*La apuesta por la pedagogía crítica y el optimismo curricular*
Bibliografía
Otras obras de Ediciones Morata
Contraportada

# Introducción

Asumir un modelo de sistema educativo implica esperar que sirva para la realización de unas determinadas funciones de cara a hacer realidad un proyecto político de sociedad que consideramos el más apropiado y acorde para continuar esforzándonos en la construcción de una sociedad y un mundo cada vez más justo, democrático, fraternal, solidario y sustentable.

La dimensión de ciudadana y de ciudadano es una conquista social típica de una democracia que coloca en primer plano atributos de equidad, justicia e igualdad de derechos. Es por este rasgo democrático, peculiaridad inconfundible, por el que no se pueden tolerar las desigualdades humanas ni tampoco asumir que pueden existir estas. Dicho esto, la detección de las desigualdades e injusticias humanas es algo que conlleva una ciudadanía educada para prevenirlas, y atenta a detectarlas y a resolverlas, y nunca dispuesta a asumirlas como irresolubles o "naturales" con un destino sujeto a los caprichos de un sistema (neoliberal, conservador y neocolonialista) excluyente.

De lo que se trata es de asumir los compromisos que se derivan de la consideración de ser ciudadanas y ciudadanos, o sea, de ser agentes activos e interdependientes, que vivimos y trabajamos juntos en favor de proyectos de sociedad que debatimos y decidimos democráticamente y que tratamos de hacer realidad. Como señala Jerome Bruner (1997, pág. 111), "la mente agencial no solo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de ese proceso dialógico y discursivo por el que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de

vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no solo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con Otros".

Una política guiada por principios de justicia social precisa apostar por políticas de redistribución, de reconocimiento y de participación. Una triada de metas que cobran especial urgencia en un mundo caracterizado por una muy desigual e injusta redistribución de recursos y de posibilidades, por el agrandamiento de brechas entre los que más tienen y los que menos, por la concentración de la riqueza en muy pocas manos y países (Thomas PIKETTY, 2014; Joseph E. STIGLITZ, 2012; Paul KRUGMAN, 2012; Yanis VAROUFAKIS, 2015). También por graves déficits en políticas de reconocimiento, en la medida en que las instituciones públicas tratan de modo muy diferentes a unos colectivos y a otros; que a unos los valoran y respetan, mientras que a otros los degradan, humillan y/o practican claramente políticas de exclusión; una situación que a su vez reproducen y mantienen las políticas "oficiales" hegemónicas y que, paralelamente, los distintos colectivos sociales existentes en esa sociedad también aplican en sus interacciones y relaciones interpersonales e intergrupales (Axel HONNETH, 1997; Avishai MARGALIT, 2010; Nancy FRASER y Axel HONNETH, 2006). Estamos en medio de políticas neoliberales, neocolonialistas y conservadoras que están impulsando todo un complejo de medidas nacionales y supranacionales que conllevan la mutilación de derechos de participación, la devaluación de la participación democrática y las enormes dificultades para poder participar en la toma de decisiones de todo aquello que nos atañe como ciudadanía (Pierre ROSANVALLON, 2007, 2013; Stéphane HESSEL, 2011; Manuel CASTELLS, 2015). Los déficits en estas tres dimensiones —redistribución, reconocimiento y participación— son las que convierten en palabras vacías, mantras adormecedores a conceptos como democracia, justicia, solidaridad, comunidad, etc. Es este ambiente de injusticias la característica fundamental del telón de fondo político, legislativo y normativo mediante el que se facilita la conformación de personalidades egoístas y egocéntricas, algo que los modelos neoliberales, conservadores y neocolonialistas verán con muy buenos ojos y buen pronóstico.

La confusión y la desesperanza en las que acaba sumida la inmensa mayoría de los seres humanos lleva incluso a despistarlos y, lo que es todavía peor, convertirlos en partícipes pasivos e inconscientes de esa transformación y destrucción de todo lo público, de su dimensión política. Personas que se perciben a sí mismas sin poder, sin posibilidades, sin formación, ni información, ni capacidades para participar en el control de un planeta que describen como *mundo desbocado* (Anthony GIDDENS, 2000). Algo que explica, a su vez, algunos de los grandes males del presente, como la ansiedad, la depresión y la completa impotencia. Las interdependencias no solo de las esferas económicas de todos los países, sino también de los modelos culturales y sociales, de las tradiciones, los sistemas y las reformas educativas, modelos de producción y de acceso al conocimiento, afectan como nunca antes a nuestras vidas cotidianas. Los efectos de esta globalización neoliberal, conservadora y neocolonialista los vemos con claridad en la actual crisis económica mundial. Hasta una de las expresiones más pronunciadas en el momento presente, la "*volatilidad* de los mercados", es una buena muestra de esta sensación de descontrol por parte de las estructuras administrativas y jurídicas delegadas por los gobiernos democráticos para llevar a cabo políticas de vigilancia, de análisis, de seguimiento y de toma de decisiones; de los riesgos derivados de la mayor complejidad de los entramados institucionales; de la cesión de poderes que llevan a cabo nuestros gobiernos ante la presión internacionalizadora promovida por instituciones supranacionales en manos de equipos neoliberales y neocolonialistas, etc.; todo ello viene ocasionando múltiples efectos inesperados e indeseables (cambio climático, desaparición de especies, conflictos bélicos, fabricación y distribución de armamento cada vez más peligroso, aumento de la pobreza extrema en determinados países fruto de empresas depredadoras y de relaciones internacionales basadas en tratados y acuerdos corruptos típicos de una economía colonialista y especulativa; crecimiento del racismo, del sexismo, de la homofobia, etc.).

Ante un panorama como este, la preocupación por entender las funciones y el modo de operar de los sistemas educativos y, también

y sobre todo, las razones por las que un porcentaje muy importante de niñas y niños son etiquetados como fracasados escolares y expulsados de las instituciones educativas constituye una de las cuestiones más urgentes que necesita ser abordada de manera inaplazable en las sociedades del momento presente. No podemos pasar por alto la importancia, la urgencia y la prioridad de la educación y de la información en los nuevos modelos de sociedad en los que vivimos.

Estamos ante una de las temáticas que más controversias genera, dado que en su trasfondo se encuentra la exigencia de interrogarnos también acerca del modelo de sociedad que consideramos ideal y, por tanto, hacia el que debemos dirigir nuestros análisis, esfuerzos, nuestras reflexiones y acciones intencionadas. Una prueba de ello la podemos constatar en estos últimos cursos académicos, en los que ya podemos desvelar con notable claridad la agenda oculta de la última reforma educativa española, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE, 2013), que el gobierno de Partido Popular, presidido por Mariano Rajoy, plantea como alternativa. Una ley que tanto desde los primeros momentos en los que se hace público su primer borrador —*Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* (11 de julio de 2012), aprobado poco después por el Consejo de Ministros del 21 de septiembre de 2012 —, como durante todo el tiempo de su sometimiento a debate público, sus trámites parlamentarios y su aprobación únicamente con los votos del Partido Popular, estuvo acompañada de un clima generalizado de protesta en toda la comunidad educativa y, en general, en toda la sociedad; una prueba de este desacuerdo son las constantes protestas de profesoras y profesores, de la mayoría de las familias, de estudiantes y, en general, de todas las personas y profesionales interesados por cuestiones educativas y, más en concreto, por asegurar la oferta y la calidad de la Educación Pública. Este clima de repulsa generalizado dio como resultado un acuerdo público del resto de los partidos del Parlamento español de llevar a cabo su derogación en el momento en el que el PP deje de tener mayoría parlamentaria; situación en la que todavía nos encontramos en la actualidad.

Asumir un modelo de sistema educativo implica esperar del mismo unas determinadas funciones de cara a hacer realidad ese proyecto político de sociedad que se considera el más apropiado y lógico en función de las teorías, las informaciones, los ideales, los valores y las capacidades que poseen quienes tienen posibilidades reales de participar democráticamente en dicho debate o, en el caso de que este estuviera restringido o prohibido, de quienes ocupan en cada momento las estructuras de poder político y el gobierno.

Caer en la cuenta de las concepciones políticas, filosóficas y socioeducativas que subyacen a los marcos legislativos es un asunto de suma importancia cuando tratamos de analizar las posibilidades reales y las vías de actuación más apropiadas en las aulas y en los centros escolares bajo el prisma de la equidad y la igualdad de derechos. No tomar en consideración estas cosmovisiones que encuadran y orientan los sistemas educativos de cada sociedad, puede llevar al profesorado y también, claro está, a las familias y al estudiantado a asumir el rol de facilitadores de una especie de perverso e injusto efecto Pigmalión. Con demasiada frecuencia se llega a considerar el origen social, económico, étnico o el lugar de nacimiento del alumnado, o incluso peculiaridades de carácter genético neuronal, como características que inevitablemente explicarían tanto el éxito como el fracaso escolar del alumnado, obviando otras estructuras sociales y políticas, otros análisis y otras reflexiones referidas a políticas educativas en vigor. Esto es algo que suele acontecer en aquellos sistemas educativos corruptos, dirigidos prioritariamente a facilitar el éxito escolar a los grupos sociales más favorecidos y, por tanto, muchos docentes y familias menos politizadas acaban viendo como “natural” el fracaso o el abandono escolar de estudiantes de entornos socioculturales desfavorecidos, como si fuera casi imposible romper esa especie de maldición que, a primera vista, vuelve inútiles e ineficaces tanto cualquier movilización colectiva como los esfuerzos de tantas personas y organizaciones sociales que trabajan y luchan por cambiar el rumbo de la situación.

¿A través de qué modos y mediante qué tipo de experiencias prácticas en los centros escolares el alumnado perteneciente a los colectivos sociales más desfavorecidos suele acabar con un

diagnóstico y estigma de fracasado escolar?, ¿a través de qué medios injustos y perversos este tipo de alumnas y alumnos llega a considerarse como único responsable y culpable? Estos son algunos de los interrogantes inaplazables para toda la comunidad educativa y social, que, si no se convierten en objeto de análisis prioritario acabará asumiendo como lógico que esas alumnas y esos alumnos el día de mañana tengan que aceptar sin protestar sus destinos que serán considerados, además y tristemente, como justos y razonables. Interrogantes como estos deben convertirse siempre en brújula y motor dinamizador del trabajo docente, pues estas cuestiones son asuntos verdaderamente urgentes en cualquier sociedad del momento presente, que con demasiada superficialidad se autodefine como democrática y, a mayores, como sociedad del conocimiento.

Si analizamos el currículum oculto de muchas de las rutinas que rigen la vida en las aulas, los contenidos de las asignaturas, las tareas escolares, los modelos de evaluación y las interacciones del alumnado entre sí y de este con el profesorado o con otros profesionales de la educación, podemos constatar que todavía el sistema educativo, al igual que otras esferas sociales (el mundo laboral, el ámbito de la justicia, las administraciones públicas, los cuerpos policiales, los servicios sociales, ...) no prestan la debida atención e, incluso, en bastantes ocasiones llegan a tratar con indiferencia o, lo que todavía es peor, con desprecio a aquellos colectivos y personas que viven en la pobreza. El pensamiento sociológico, psicológico y pedagógico hegemónico, así como la praxis dominante en las aulas fomentan —sin pretenderlo intencionadamente ni el sistema educativo ni, mucho menos, el profesorado— una merma en la formación y un entorpecimiento de las capacidades de demasiadas niñas y demasiados niños, por lo que acaban convertidos en seres mudos, silentes, pasivos y resignados, cuando no en personas conflictivas, peligrosas e inadaptadas sociales.

Las aulas escolares continúan siendo uno de los espacios privilegiados para, por una parte, construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para abrir nuestro imaginario hacia otros

mundos y, de manera especial, para vislumbrar otras posibilidades y, por otra, para acceder a informaciones relevantes, construir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y valores que nos sitúen en el mundo como agentes democráticos, cooperadores activos, éticamente comprometidos y responsables críticos. Todos los análisis acerca del currículum explícito y el currículum oculto acostumbran a sacar a la luz que las políticas educativas y, en consecuencia, las instituciones escolares estimulan, promueven y convierten en obvio, en natural y, por tanto, en neutrales y justas a determinadas explicaciones, conocimientos, realidades y aspiraciones y, simultáneamente estigmatizan, reprimen y condenan a otras. Se imponen explicaciones solipsistas para el etiquetaje, las desigualdades y las exclusiones.

Todavía en la actualidad, los análisis que venimos haciendo sobre el currículum oculto, por ejemplo, en cuanto a la selección de la cultura con la que trabajan las instituciones escolares, siguen poniendo de manifiesto un crónico y casi patológico silencio en torno a numerosas realidades del presente y de aquellas más significativas del pasado; las que poseen mayores potencialidades explicativas para entender lo que sucede en el mundo presente. Es demasiado escandaloso cómo se siguen silenciando o deformando y manipulando las explicaciones acerca del racismo, del sexismo, de la homofobia, de la existencia de clases sociales, del neocolonialismo, de la pobreza y la marginación, de las injusticias en el mundo laboral, de la realidad cotidiana de las personas con discapacidades intelectuales y/o físicas, de las enfermedades y sus consecuencias de todo tipo, etc. Este tipo de censura informativa está contribuyendo a construir un sentido común en el que estas realidades tan injustas de nuestro tiempo no se perciben, salvo por parte de las personas a las que más directa y explícitamente les afectan. Es de este modo como se facilita con mayor “naturalidad” la perpetuación de las situaciones de opresión y de injusticia que sufren tantos seres humanos.

Que esto acontezca con la complicidad, más o menos intencionada, de quienes planifican, gestionan y trabajan en el sistema escolar es algo que debemos considerar muy grave, pues

entre sus efectos es muy probable que se esté privando al alumnado de la posibilidad de que desarrolle unas capacidades cognitivas y socioafectivas necesarias para el reconocimiento del “nosotros” y de su participación activa en los espacios educativos y sociales, y del acceso para la construcción de unos valores, conocimientos y procedimientos con los que informarse, juzgar y desarrollar estrategias de colaboración, de organización y de actuación con las que resolver los asuntos y los problemas más urgentes y vitales, tanto comunitarios como personales.

Una política guiada por principios de justicia social precisa apostar por políticas de reconocimiento y de participación democrática, así como por la redistribución de recursos y de posibilidades, pues en las actuales sociedades, ni mucho menos rige una igualdad de oportunidades.

Cuando se realiza un mínimo seguimiento de la política educativa de la mayoría de los países, es muy llamativa la enorme atención y obsesión con la que los grupos ideológicamente más conservadores y neoliberales vigilan los contenidos que legisla el Estado. Son casi siempre estos sectores neoliberales, conservadores y religiosos fundamentalistas quienes, por ejemplo, cuando el Estado no se somete a sus voluntades, le acusan de intromisión e incluso plantean denuncias de todo tipo para obstaculizar el normal funcionamiento del sistema educativo alegando que se ataca a la libertad de las familias. Un buen ejemplo de estas prácticas obstruyentes que subraya esa intromisión ilegal del Estado, fue la objeción de conciencia que plantearon los sectores más fundamentalistas de la Iglesia católica y del Partido Popular a la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, durante la legislatura del gobierno del PSOE que presidía José Luis Rodríguez Zapatero. Este fenómeno llama mucho la atención, pues la verdadera realidad es que nadie dispone de tanto poder como estos grupos conservadores, neoliberales y neocolonialistas para imponer sus opciones culturales y políticas y, por tanto, son siempre quienes más se benefician de las cosmovisiones culturales con las que los sistemas educativos y las instituciones escolares estuvieron y continúan moldeando el sentido común de la mayoría de la

población.

El "*sentido común*" socio-históricamente construido explica y sirve de justificación a los grupos sociales dominantes para la selección y la imposición de los contenidos culturales que se consideran que deben ser objeto de atención preferente por parte del sistema escolar; convierte en evidente lo que se *puede y podría* hacer, así como lo que se *debería* hacer; y, de modo simultáneo, transforma en *ilógicas*, *irracionales* o *imposibles* a otras alternativas certeramente posibles y reales. Es el peso de este sentido común, construido sobre el silencio de tantas voces, generado y mantenido al margen de lo que se puede cuestionar y debatir, el que nos permite entender muchas de las resistencias a los cambios y a las innovaciones en el sistema educativo. Asimismo, en ocasiones, este sentido común hegemónico entra en conflicto con las propuestas de innovación educativa más progresistas, promovidas por parte de los sectores más innovadores del sistema escolar que pueden llegar a generar algunas crisis personales y grupales.

El éxito de las organizaciones neoliberales y de las conservadoras y neoconservadoras no es que tengan unos objetivos mejores o más justos que los de las de izquierdas, y que por eso incluso reciban más votos en los procesos electorales. Lo que explica su éxito tiene más que ver con las mayores posibilidades que disponen a través de sus redes mediáticas para conformar una mentalidad, un sentido común en la mayoría de la población. Bombardeo mediático que facilita el consentimiento y la puesta en práctica de los egoístas intereses y las metas de esos mismos sectores más poderosos de la sociedad.

El poder de esta mentalidad e ideología hegemónica explicaría la existencia de importantes capas de la población que consideran que entra dentro de una lógica racional, y por tanto se considera de sentido común que *alguien tiene que fracasar en las instituciones escolares.* Son muchos años de tradición escolar clasificando, etiquetando al alumnado por medio de toda clase de rutinas e, incluso, recurriendo a instrumentos más o menos sofisticados, como tests de inteligencia, pruebas objetivas de rendimiento, etc. Instrumentos que se disfrazan de objetividad y de neutralidad y que

acaban culpabilizando a cada uno de esos estudiantes; les convencen de que son ellos los únicos responsables de su fracaso. Este tipo de mecanismos que etiquetan y que no cuestionan los marcos vigentes, también ignoran los contextos y las condiciones sociales en las que se desenvuelve la vida de cada estudiante y la de sus familias.

En siglos pasados, bajo el dominio de las religiones y de sus todopoderosas iglesias, que no permitían poner en cuestión lecturas fundamentalistas de sus textos dogmáticos, este tipo de etiquetados se realizaba asumiendo que el destino de cada persona lo decidía la divinidad. Más tarde, a esta clase de pseudoexplicación se fueron añadiendo otras igualmente exculpatorias de las responsabilidades de los seres humanos como, por ejemplo, recurrir a la estructura de la bóveda celeste en el momento de nacimiento de cada ser humano, basándose además en los mapas que construían los magos diseñadores de los horóscopos. A continuación, se pretendió fundamentar el éxito y el fracaso en los genes con los que nacíamos; y, ya más próximos en el tiempo, en este último siglo nos dedicamos a culpar al entorno del alumnado, de manera especial al rol poco estimulante o inclusive frustrante de los padres y las madres pertenecientes a etnias y a grupos sociales desfavorecidos, etc. En este tipo de análisis y explicaciones resulta ser muy frecuente pasar por alto o no dedicarle apenas atención a las políticas sociales, culturales, económicas, sanitarias y educativas vigentes que, indiscutiblemente, tienen la auténtica y gran responsabilidad en este tipo de asuntos.

La lógica binaria conservadora y fundamentalista de que si hay “ganadores” tiene que haber “perdedores” se convierte en un mecanismo clave de funcionamiento del mercado capitalista y también de nuestro sistema educativo. Lógica que siempre sirve para disculpar el modelo de sociedad que nos hemos dado, y que es y debe ser cambiable en la medida en que no nos guste. En la actualidad, es fácilmente comprobable cómo la lógica social darwiniana se apoderó de más ámbitos de los que debería. Los modelos “científicos” del déficit refuerzan esta lógica o este determinismo selectivo del sistema escolar. Se asume el supuesto —

ya con rango "científico"— de que vivimos en sociedades donde reina la igualdad de oportunidades y que, por consiguiente, todos tenemos las mismas posibilidades, todos arrancamos de la línea de salida con iguales posibilidades; que, al igual que en una carrera olímpica o en el juego de la Oca, solo podrá haber un vencedor y muchos perdedores. Esto explica que prendiera tan fácilmente la orientación mercantilista y neocolonialista que, día a día, viene apoderándose de nuestro sistema educativo.

Uno de los muchos obstáculos que debe salvar cualquier reforma educativa o innovación destinada a hacer frente a estas disfunciones que constatamos en nuestros centros y nuestras aulas escolares es la revisión y la reconstrucción de los marcos conceptuales y teóricos con los que analizamos, valoramos e intervenimos profesionalmente en las instituciones escolares. Marcos que deberán permitir hacernos conscientes de cómo nuestro propio sentido común no es el más pertinente para entender lo que acontece en los centros y, en consecuencia, para diseñar y evaluar propuestas educativas de intervención más relevantes y significativas para el alumnado; en resumen, para acomodar las finalidades del sistema educativo a las actuales aspiraciones y demandas sociales de mayor democracia, de justicia social y curricular. En toda política educativa es urgente dirigir mucha mayor atención al currículum, a la vida cotidiana que tiene lugar en los centros escolares, es decir, obligarnos a plantearnos el tema de la justicia curricular como objetivo prioritario.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña y pone en acción, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y las urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, reconocerse, analizarse, comprenderse y valorarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo, democrático y sustentable (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012).

Con esta obra pretendo representar un mapa en el que se puedan ver y comprender las diversas funciones que vienen desempeñando los sistemas educativos desde que los Estados-nación pasaron a

responsabilizarse con mayor o menor empeño de la educación de la infancia y de la juventud. Los Estados asumen la necesidad de diseñar y desarrollar un sistema educativo y le asignarán funciones según quienes en cada momento histórico formen parte del gobierno y de los grupos con verdadera influencia en la definición y el modelo de sociedad que se considere más adecuado y necesario.

En los distintos capítulos existe la intención de tratar de visibilizar las funciones que en cada momento histórico desempeña el sistema educativo, y cómo estas, al ponerse al servicio de un determinado modelo de sociedad, se acompañan de un currículum idiosincrásico que dota de una determinada selección de contenidos culturales a las distintas áreas de conocimiento y disciplinas, según los intereses del modelo de sociedad pretendido. Se trata de analizar y sacar a la luz los cometidos que se les asignan a las políticas educativas que se legislan y a las reformas que los gobiernos llevan a cabo para promover e ir reconfigurando un específico tipo de ciudadanía, con un tipo de subjetividades y de sentido común coherente con el ideal de sociedad que los distintos gobiernos avalan en cada momento histórico.

No obstante, debemos ser muy conscientes de que una cosa son las aspiraciones de quienes ocupan posiciones de poder y otras completamente diferente es pensar que se van a conseguir sus objetivos, que la ciudadanía es pasiva y no tiene posibilidades de reaccionar y de cortocircuitar esas finalidades e ir abriendo brechas que en un primer momento puede parecer que no sirven para alterar el curso de la historia. Sin embargo, y si no perdemos el hilo de nuestra memoria histórica apoyado en una mirada más objetiva, curiosamente podemos contemplar cómo la acción de movimientos colectivos, muchos de estos en situación de desventaja o exclusión, nos permitió en el pasado echar por tierra los modelos reproduccionistas del primer marxismo más economicista de los momentos iniciales, que consideraba que la única vía de mudar el curso de la historia era cambiando la propiedad de los medios de producción, y por tanto acabando con el modelo económico que generaba la existencia de clases sociales. Pero pronto se fue comprobando que los cambios son mucho más complejos y exigen

trabajar en muchos frentes, y no pocas veces dispares. Por tanto, era necesario modelos intelectuales que nos enseñaran a percibir y valorar las distintas acciones y luchas sociales de resistencia y de creación y ocupación de espacios transformadores que tienen mucha más probabilidad de tener más o menos éxito y de posibilitar avances sociales muy importantes.

Desde estas intenciones, en el *primer capítulo* pretendemos explicar cómo la educación es una tarea compleja, que va mucho más allá de transmitir un determinado bagaje cultural y de potenciar unas determinadas capacidades en la ciudadanía, e incluso de modo diferenciado, según clases sociales, género, etnias, nacionalidad, capacidades, edades, lugares de residencia, etc. Cualquier análisis que se haga sobre los modelos educativos de cualquier sociedad exige caer en la cuenta de qué tipo de personas es la que se precisa para mantener el modelo de sociedad dominante, su modelo productivo, de relaciones sociales que se potencian desde las distintas estructuras de poder, los modelos culturales que se valoran y, por consiguiente, las funciones que se espera que desempeñen los sistemas educativos oficiales, reglados; o, dicho de otra manera más directa y tajante, qué se considera una persona educada, y qué saberes, actitudes y comportamientos deben caracterizar y ser el motor de su vida cotidiana. Con este corolario de premisas, los sistemas educativos acaban así desempeñando un papel fundamental en la creación del pensamiento hegemónico dominante, del sentido común con el que la mayoría de la ciudadanía asume como lógicas, naturales y sensatas determinadas conductas, determinados conocimientos, ciertas actitudes y aspiraciones y, de manera simultánea, como ilógicas, sesgadas, erróneas, no apropiadas e, incluso, peligrosas y dañinas otras diferentes que llegan a catalogar de disidentes.

Entender el momento presente obliga a sacar a la luz las características de las políticas económicas, financieras, laborales, las ideologías políticas que las avalan y, en consecuencia: cómo se le ofrecen a la ciudadanía las políticas que pueden resolver los duros problemas y las duras y verdaderamente injustas condiciones de vida de la inmensa mayoría de la ciudadanía; cómo además los gobiernos,

y sus redes de creación de opinión, logran convencer a la ciudadanía de que tiene que colaborar para resolver los enormes problemas de los que ella no tiene ninguna culpa y, por tanto, hay que aceptar y ver como lógico que el sistema educativo que provee la educación de sus hijas e hijos tenga como fin capacitar a sus descendientes lo mejor posible para que tengan más posibilidades de encontrar un puesto de trabajo que les permita sobrevivir, y cómo, en ese proceso de capacitar trabajadoras y trabajadores, las reformas educativas potencian y privilegian las capacidades, los contenidos, los procedimientos y los valores que consideran más adecuados para reproducir las políticas y los modelos financieros, laborales y económicos neoliberales, y así afianzar y perpetuar determinadas políticas y, por tanto, subjetividades neoliberales, autoempresariales, neocolonialistas, conservadoras ultracatólicas, patriarcales, homófobas, racistas y depredadoras, anti-sustentables y antiecologistas.

Una vez visto el imprescindible rol que vienen desempeñando los sistemas educativos a la hora de conformar las personalidades y subjetividades que son coherentes con cada modelo productivo e ideológico dominante, de capacitarlas con los contenidos culturales y valores que aseguran la reproducción de ese modelo de sociedad, al acabar por considerarlo como el "lógico" y el "único posible" en ese momento histórico, en el *segundo capítulo* nos centraremos en mostrar cómo el actual modelo de personalidad y subjetividad que se pretende conformar y perpetuar exige reformar el sistema educativo para primar un determinado tipo de contenidos, competencias y valores, unas determinadas áreas de conocimiento y asignaturas y relegar y desvirtuar otras que podrían amenazar la viabilidad de educar personalidades neoliberales, conservadoras católicas y neocolonialistas. Y, al tiempo que se potencia una determinada selección cultural —que nunca se somete a un mínimo debate democrático entre la ciudadanía ni entre las organizaciones políticas, sindicales, comunitarias y profesionales existentes en la sociedad—, se trata de condicionar la forma de estudiar y de poder analizar el verdadero valor y las auténticas potencialidades de los contenidos, los procedimientos, las actitudes y los valores de todo lo que se

aprende, al convertir las evaluaciones cuantitativas y comparativistas en el verdadero motor reorientador del trabajo y de la vida en las aulas y en los centros escolares. Las políticas de selección del conocimiento relevante para formar parte del currículum escolar parecen estar aplicando la lógica de la *cama de Procustes*[1]. En el fondo únicamente se está priorizando y realizando la consiguiente evaluación de aquellos contenidos que más visiblemente demanda el ámbito empresarial y financiero y que, además, pueden ser reducibles a indicadores y tests de control cuantitativos. De esta manera, se está dificultando en gran medida cualquier innovación verdaderamente poderosa para desarrollar capacidades críticas, reflexivas, creativas, colaborativas, solidarias y democráticas, o sea, con potencialidad para desafiar intelectual e ideológicamente al discurso dominante imposibilista, de empoderar con criterio crítico al alumnado y ayudarle a convertirse en ciudadanas y ciudadanos optimistas, que consideran que es posible alterar el curso de una historia que se les presenta como ya terminada; a poner en solfa estos tiempos que el neoliberalismo y el conservadurismo más rancio y el neocolonialismo etiquetan como el fin de la historia, sin alternativa.

Pero, además, un proyecto político, económico y laboral neoliberal, conservador católico y neocolonialista exige también acabar con aquellas instituciones que no son coherentes con este modelo ideológico, por consiguiente, y este es el cometido del *tercer capítulo*, trataremos de ver por qué sigue abierto e incluso avanzando a pasos agigantados la doble red de instituciones escolares: la red pública, por una parte y, por otra, la red privada y privada-concertada.

Si el neoliberalismo obliga a privatizar todas las instituciones destinadas a asegurar un mínimo Estado de bienestar, como la banca pública, los servicios sociales y comunitarios, las redes y vías de comunicación y de transporte, las empresas de energía, etc., en buena lógica, esa misma política la lleva aplicando de manera progresiva con las instituciones escolares. Defender y apostar por la educación pública exige tener muy presente cuáles son las funciones

que solo ella puede realizar con éxito, cuáles son las diferencias realmente con las funciones que desempeña la educación privada y segregada, pero, al mismo tiempo, qué defectos tienen algunas instituciones públicas que las asemejan más claramente a las instituciones privadas, solo que ahora son algunos funcionarios propios los que se apropian de una institución pública llegando incluso a convertirla en una institución zombi. Asegurar y convertir a las instituciones escolares públicas en realmente parte del proyecto destinado a educar una ciudadanía democrática, justa, inclusiva, sustentable y optimista, no a la conformación de clientes y empresarios privados, es una tarea que está exigiendo y va a demandar día a día un mayor compromiso de partidos políticos, de sindicatos, de organizaciones comunitarias, del profesorado, de las familias y de las estudiantes y los estudiantes.

La razón de ser de la red pública es ayudar a construir un "nosotros" verdaderamente inclusivo, a verse como ciudadanas y ciudadanos que en un marco de pluralidad y de democracia aprenden a escuchar, debatir y colaborar con quienes piensan de otra manera; que ven la necesidad de asegurar derechos conquistados y de luchar por otros todavía no traducidos en leyes, pero que están en las agendas de las luchas sociales que persiguen un mundo más justo, democrático, fraternal, sustentable y solidario que tiene como referente el bien común para el "nosotros". La defensa de la educación pública es un elemento más del Estado de bienestar, de la lucha por los bienes públicos, de la defensa de los derechos de los colectivos sociales más vulnerables. Un modelo diferente al de la escuela pública contribuye a potenciar sociedades fragmentadas, carentes de igualdad afectiva y de fuerte individualismo, donde la justicia y la igualdad es fácil reducirla, minimizarla solo a actos y gestos de caridad.

Ahora bien, en este panorama trazado de encuentros y desencuentros, de mentiras hechas verdades, de posibilidades e incertidumbres negadas por la violencia política —convertida en pretensiones y buenas intenciones— de las élites dominantes y del Estado, resulta inevitable, cual exigencia, pensar en el profesorado como parte necesaria, aunque no exclusiva, de las vías y las

acciones alternativas encaminadas a contrarrestar las políticas de desahucio de lo público y del bienestar común de la ciudadanía participante de las instituciones educativas. Razón de ello es el último capítulo, el cual está más centrado en la necesidad de atender a la formación y actualización del profesorado si realmente nos preocupa la educación y no el adiestramiento acomodaticio de la infancia y de la juventud a una realidad que no controla ni imagina que eso pueda ser posible, que esté a su alcance. Las profesoras y los profesores, en cuanto ciudadanía activa, intelectuales públicos y como profesionales críticos y responsables, son parte irreemplazable a la hora de conformar una nueva sociedad verdaderamente democrática; por tanto, son agentes muy activos contra las actuales políticas (des)educativas "oficiales" entregadas al cercenamiento de las capacidades, los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los valores que precisamos para conformar sociedades más democráticas, justas, inclusivas, fraternales y optimistas. Un sistema educativo fiel a este tipo de proyecto político comunitario con posibilidades de contribuir a acabar con el complejo y poderoso entramado neoliberal, conservador, patriarcal y neocolonialista exige un sistema educativo que transmita esos mismos ideales a las nuevas generaciones; unas instituciones escolares democráticas e inclusivas cuyos equipos docentes (profesorado, familias, estudiantes, asociaciones comunitarias y otros colectivos profesionales comprometidos con la educación) apuesten y se comprometan con la democracia, la justicia y el optimismo curricular.

No podemos ignorar que vivimos tiempos que parece que conducen inevitablemente a construir realidades y sociedades neoliberales, conservadoras y neocolonialistas y, por consiguiente, a educar personas guiadas de un modo obsesivo a través de datos y de las tramas *big data* o de grandes masas de datos, de mediciones cuantitativas de todo lo que se hace y valora, de estándares e indicadores de rendimiento, de pruebas estandarizadas que no se discuten -y que la inmensa mayoría de la población idolatra debido a la estética de los números y de las fórmulas que no entiende. Un mundo castrante que valora exclusivamente cierto tipo de conocimientos y saberes y prescinde de otros imprescindibles para

ser seres humanos justos, solidarios, fraternales y democráticos. Una realidad opresiva, que la publicidad y la manipulación informativa llevada a cabo o dirigida como la vía para enriquecer e incrementar de modo continuo el poder de grandes corporaciones empresariales y financieras, trata de presentarnos como atrayente y seductora.

Es urgente organizar de manera eficaz y creativa a una ciudadanía capaz de abrir espacios de resistencia y de cambiar el curso de la historia, de hacer realidad los sueños, los ideales y las aspiraciones que nos ayuden a hacer realidad un eslogan tan poderoso —y que es el motor de este libro— como ¡***Otro mundo es posible! ¡Sí, sí se puede!***

[1] La metáfora de la *cama de Procustes* hace referencia al personaje de la mitología griega que ofrecía una cama de hierro en su casa al viajero solitario que se dirigía a Atenas. Una vez dormido lo amordazaba y ataba a las cuatro esquinas de la cama. A quienes eran demasiados altos para que pudieran caber en la cama se les recortaban las partes sobrantes, y a quienes eran pequeños, se le estiraban sus miembros hasta acomodarlos a la longitud de la cama.

CAPÍTULO

1

# Intenciones en las políticas educativas oficiales

Educar es parte de esencial en la conformación de un ser humano utópico, que ve la realidad como perfectible, que se siente obligado a descubrir siempre un mundo de opciones, a ser optimista en cuanto a las posibilidades de organizar modelos de sociedad cada vez más justos, inclusivos y democráticos.

En el nuevo planeta interconectado en el que vivimos es obvio que o bien aprendemos a vivir contemplando un *nosotros* cada vez más incluyente, o la fuente de exclusiones que generan las desigualdades, las injusticias y la explotación de unos colectivos sociales y pueblos por otros acabará poniendo en peligro al propio planeta. Las interdependencias son el núcleo clave que, día a día, es más visible y que precisamos aprender a gestionar mediante estrategias más democráticas y de mayor justicia social, con mejores políticas de redistribución y, obviamente con sistemas educativos más inclusivos y respetuosos con la diversidad pero no así con las desigualdades. Un nosotros construido intencionalmente entre seres humanos que aprenden a gestionar sus yoes tejiendo solidaridades sobre la base de políticas de conocimiento también inclusivas y democráticas; yoes que se centran en lo que les une, subrayando lo que les hace iguales —sin olvidar lo que también les hace diferentes—, lo que les obliga a ser seres solidarios y cooperativos. Y todo ello desde el reconocimiento de las mutuas interdependencias que se definen a partir de la construcción del nosotros. Aprendizajes de este tipo

requieren nuevos sistemas educativos críticamente obsesionados con educar una ciudadanía que sabe informarse, que aprende a analizar nuestros déficits, nuestras urgencias y necesidades, que precisa aprender a ser solidaria, a desarrollar miradas optimistas ante los problemas y las dificultades, sabiendo que pueden y deben tener soluciones satisfactorias.

Una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de chicos, chicas y familias. Requiere, por tanto, que también el sistema educativo se comprometa con estos mismos ideales, lo que, a su vez, obliga a las administraciones, entre otras cosas, a garantizar un profesorado con una pertinente formación, autonomía profesional, condiciones laborales y recursos.

No obstante, en las últimas décadas, en especial a partir de la década de los ochenta y la gran crisis financiera mundial, las grandes organizaciones economicistas de ámbito mundial comenzaron a desempeñar un papel cada vez más preponderante a la hora de proponer soluciones "*oficiales*", vendidas como técnicas, objetivas y científicas. La educación pasó a convertirse en uno de sus objetivos fundamentales, en gran medida debido a las posibilidades de negocio que posibilitaba el paso de sociedades con un importante Estado de bienestar a un Estado capitalista despiadado y preocupado por dejar completa libertad de movimientos a los mercados. En consecuencia, son este tipo de organismos economicistas los que comienzan a inundar a la sociedad con discursos acerca de la libertad de elección y, siguiendo su lógica, haciendo que gobiernos y ciudadanía, en general, se obsesionen con las ventajas de privatizar la educación, la sanidad, los servicios sociales, la justicia, etc.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), apoyándose en los informes alarmantes de las evaluaciones PISA —en los que se subraya la poca calidad de los sistemas educativos en la gran mayoría de los países que se someten a esa prueba-, pasan a funcionar en las últimas décadas como el verdadero y autoritario

Ministerio de Educación del planeta Tierra, señalando el rumbo a seguir en las políticas y las reformas educativas.

Para facilitar que su mensaje cale cuanto antes en la sociedad, este tipo de organismos difunden con mucha frecuencia informes y estudios en los que tratan de convencernos de las bondades de las políticas y las prácticas neoliberales. Recurren para ello a conceptos socialmente bien valorados como excelencia, eficacia, competencias, elección, estándares de rendimiento, evaluaciones externas cuantitativas, etc., que, además, procuran visibilizar con un lenguaje matemático que la mayoría de la población entiende como equivalente a medidas objetivas, neutrales y apolíticas. De ahí la obsesión por construir rankings y por hacer comparaciones que se pretende que equivalgan a procesos públicos y transparentes de rendición de cuentas. Soluciones con las que contribuyen a que la ciudadanía con menos formación estadística, e incluso muchos profesionales de la educación, acepten como neutrales y apolíticas leyes, reales decretos, normas, tareas profesionales y, en general, toda la burocracia y las exigencias con las que los gobiernos —en especial, los más conservadores— prometen mejorar la educación.

Este tipo de estrategias permite ocultar de manera más fácil las dimensiones morales, sociales y políticas que conllevan las políticas y las prácticas educativas y, simultáneamente, dificulta ejercer críticas más contundentes y constatar sus efectos perversos a corto, medio y largo plazo.

En nombre de la eficiencia y la practicidad, este tipo de nuevas políticas y prácticas neoliberales producen un oportuno y pertinente discurso de control que no posibilita fácilmente traer al debate en las instituciones escolares ni en las aulas cuestiones y temas que nos ayuden a pensar y analizar qué tipo de contenidos, destrezas, procedimientos y valores son más urgentes para una formación verdaderamente integral, cuáles potencian un mejor desarrollo personal (cognitivo, social, afectivo, psicomotor) y cuáles contribuyen a comprender nuestra comunidad y el mundo, en general; en qué grado la preocupación y el empeño en ser eficientes, excelentes, competitivos, … obstaculiza o coadyuva a construir un mundo en que se haga realidad una auténtica igualdad de oportunidades, a

asegurar una auténtica democracia, a mejorar los niveles de justicia y a incrementar la solidaridad y la fraternidad.

Tengamos también presente que este tipo de organizaciones economicistas de ámbito mundial son instituciones no democráticas en cuanto a la selección de sus profesionales de carácter más técnico. Incluso, dado que los gobiernos de los distintos países miembros tienen posibilidades de enviar allí a embajadores, este tipo de nombramientos muchas veces tiene más que ver con agradecer algún servicio o favor a aquellas personas a quienes envían allí, que ser el fruto de una decisión política consensuada con los grupos políticos presentes en la cámara de diputados.

A las familias y a la sociedad, en general, se les bombardea a través de toda una tupida red de medios de comunicación con discursos y ejemplos de que la educación debe ser estrictamente profesional, ocultando sus dimensiones de proyecto político. Con esta estrategia se deja poco espacio para mantener debates sobre las distintas medidas políticas y formas de hacer frente a los problemas reales que se detectan. Esta situación, además, se obstaculiza sobremanera, dado que tampoco los gobiernos facilitan la elaboración de diagnósticos rigurosos acerca del funcionamiento de nuestro sistema educativo, de sus puntos fuertes y débiles, de las dificultades específicas en cada una de las Comunidades Autónomas. En general, existe una tendencia en los gobiernos a no debatir democráticamente sus diagnósticos acerca de la situación de la educación en sus territorios. De esta manera, por ejemplo, todavía en pleno siglo XXI se viene dejando a un lado el debate y la resolución de problemas educativos que se arrastran desde la transición democrática en las denominadas nacionalidades históricas; problemas asociados a las formas de afrontar la enseñanza de sus lenguas y culturas en el marco de sociedades hoy mucho más interconectadas y cosmopolitas. Tampoco en las distintas reformas educativas llevadas a cabo desde la restauración de la democracia se toman en consideración las injusticias estructurales y de todo tipo que desde hace siglos vienen soportando pueblos españoles como el Romá (gitano). Igualmente, tampoco nuestro sistema educativo tiene entre sus objetivos y medidas concretas educar personas con una

mente más global y solidaria y, por tanto, ayudar a tratar de entender e implicarse activamente en la resolución de conflictos internacionales, contribuir a resolver las invasiones e intervenciones políticas y/o militares en otros países, como por ejemplo, en países africanos como Somalia, Chad-Sudán, Nigeria, Libia y, especialmente Siria, que en este momento están inmersos en durísimos conflictos militares en los que se lleva a cabo la violación de los más elementales Derechos Humanos, la explotación y el robo de sus recursos naturales; países en los que se vienen generando desplazamientos forzosos de poblaciones, de millones de personas refugiadas ante los ojos cómplices y pasivos de las grandes potencias de Europa y del resto del mundo.

## *Distintas prioridades de los sistemas educativos oficiales*

Fueron muy distintos los modelos de educación escolarizada en cada momento histórico tanto si los contemplamos teniendo en cuenta el Estado español como otros países europeos. Desde que la Ilustración, de la mano de una gran parte de los pensadores ilustrados que pasaron a propugnar su defensa del pensamiento reflexivo y crítico como modo de hacer frente a los poderes y dogmas de las iglesias, la educación pasa a contemplarse como un recurso prioritario para educar la razón, para atreverse a pensar, a saber y ser libre, tal y como proclama la famosa expresión del pensamiento kantiano: *¡Sapere aude!;* lema que pasará a convertirse en característica idiosincrásica del despotismo ilustrado. La libertad de pensamiento pasa a ser el escudo con el que protegerse del oscurantismo y de la sinrazón de los dogmas religiosos.

La escolarización pública para toda la población se plantea ya de manera muy explícita en el siglo XIX, aunque intelectuales como Immanuel KANT (1724-1804) o el Marqués DE CONDORCET (1743-1794) en el siglo anterior ya piensan en ello, pero considerando de manera prioritaria a la descendencia de las élites, a los hijos de la burguesía —a quienes están destinados a ocupar puestos importantes en la sociedad—, pero no para sus hijas. En general, estas élites van a

apostar por modelos de educación privada.

Serán las luchas sociales que tienen lugar en estos siglos, y contando de una manera explícita con el respaldo y el argumentario de sindicatos, intelectuales de izquierda, comunistas socialistas, anarquistas y feministas, con las que se verá muy claro la urgencia de plantearse de manera más visible y prioritaria una escolarización pública para toda la población. En estos colectivos, política e intelectualmente más organizados, se encuentran los motores de las conquistas sociales que también tienen que ver con todo lo que concierne al derecho a la educación. Los hijos y las hijas del proletariado y del campesinado son quienes más abandonados estaban en cuanto a posibilidades de acceder a las escuelas. Para este sector social, de manera mayoritaria, la única opción solía ser las escuelas caritativas que mantenía la iglesia de la mano de las órdenes religiosas que se preocupaban de atender a niñas y niños pobres.

Intelectuales, sindicalistas y feministas coincidían en la necesidad de construir otra opción verdaderamente alternativa a la de las órdenes religiosas más preocupadas por adoctrinar en temas religiosos que en educar personas reflexivas, críticas e informadas.

No obstante, la distancia entre el pensamiento pedagógico que ocupaba el trabajo de los grandes ilustrados y la realidad de la escolarización, tal y como la ponía en práctica un profesorado sin una formación y preparación adecuada para educar, generó una inmensa brecha entre lo que debería considerarse el centro de la escolarización y lo que en realidad acaecía día a día; distancia que llega hasta épocas muy recientes.

Es desde el siglo XVIII, pero siendo más realistas desde el siglo XIX, el momento en el que las protestas y las demandas de las clases más populares cada vez mejor articuladas por el activismo de comunistas, socialistas, anarquistas, feministas y sufragistas y con el apoyo del trabajo de determinados intelectuales comprometidos con la libertad de pensamiento y la justicia, como se va extendiendo la urgencia de promover la educación y el pensamiento crítico para poder hacer frente a las doctrinas religiosas como explicación totalizante y dogmática de todas las producciones humanas, de todo cuanto

acontece, y también para liberarse de los poderes autoritarios de la Iglesia vaticana. Sin embargo, los pensadores ilustrados no planteaban una educación para enfrentarse a los poderes absolutistas de sus gobernantes y, mucho menos, para actuar pensando en la clase obrera o, incluso en el campesinado. Como explicitaba Kant en su trabajo *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (1784), "¡Razonad tanto como queráis y sobre lo queráis, pero obedeced!", sumándose así a la lógica del despotismo ilustrado.

Serán las luchas sociales, como venimos subrayando, especialmente de la mano de los sindicatos, de los pensadores de la izquierda y de las feministas, las que contribuirán a que se plantee de forma más explícita una escolarización pública para toda la población como una de las vías imprescindibles para hacer realidad sociedades caracterizadas por la libertad, la igualdad, la fraternidad, para dificultar el pensamiento dogmático y mágico y, además, para evitar las posibilidades de más guerras.

Pero las prioridades en la educación destinada a toda la población, especialmente de las clases populares, no de la burguesía y nobleza, van a tener matices muy diferentes. En esa época, además de seguir reforzando las prioridades de unificar culturalmente a quienes habitan en un mismo país, a una ciudadanía chauvinista, patriotera y no democrática, se añadían las urgencias que impone la industrialización. Estas acaban por convertirse en una de las razones prioritarias para hacer pasar por las escuelas a las nuevas generaciones.

Los gobiernos comienzan así a ocuparse de manera más sistemática de las funciones que deben desempeñar las escuelas, de manera principal en sus etapas consideradas como básicas, aquellas que se deberían hacer extensibles a toda la población. Los debates sobre las funciones, los modelos y la duración de la escolarización pasaron a ocupar los debates intelectuales y, en general, cada vez más las decisiones políticas.

No obstante, la coincidencia entre lo que las distintas legislaciones escolares establecían como norma y la realidad de la asistencia de las niñas y los niños a las escuelas durante esa etapa o etapas educativas obligatorias tardó en llegar en nuestro contexto; habrá

que esperar hasta muy avanzado el siglo XX. Aunque ya en el siglo XIX la considerada como primera ley española, la *Ley Moyano de Instrucción Pública* de 1857, garantizaba una escolaridad obligatoria hasta los 9 años, esto es, la "primera enseñanza elemental". En su Art. 9 subrayaba que "se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo". Sin embargo, su implantación real todavía tardará en llevarse a la práctica, debido, entre otras razones, a que un importante sector de la población, en especial las capas más populares y las rurales, tampoco se apresuraron a hacer realidad este derecho a la educación para sus hijas e hijos, pues consideraban imprescindible su ayuda en las tareas domésticas o en los negocios familiares. No será una realidad hasta la década de los ochenta, coincidiendo con la primera legislatura que gobierna el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), una vez restaurada la democracia, después de la sublevación fascista de 1936 y el largo periodo de la dictadura franquista.

Es conveniente no olvidar que a los sistemas educativos desde su constitución como responsabilidad de los Estados se les fueron asignando y primando en cada momento histórico distintos objetivos. En una rápida mirada a la historia de las instituciones escolares, vemos cómo, según los contextos políticos, económicos, sociales y culturales dominantes, podemos detectar en los énfasis sobre lo que se considera una persona educada, una notable coherencia con las prioridades y urgencias de los grupos dominantes.

A grandes rasgos podemos diferenciar distintos periodos históricos con sus respectivos focos dominantes de atención. Entre estos señalaré aquellos que considero nos permiten ver las formas mediante las que se vienen conformando, entre la ciudadanía, unas mentalidades dominantes, un sentido común compartido que dificulta poner en cuestión la racionalidad a cuyo servicio están y favorecen. Soy consciente de que en cada momento histórico hay tensiones y resistencias que van contribuyendo a introducir mayores o menores modificaciones en los sistemas educativos de cualquier país. No obstante, me limitaré a subrayar grandes periodos que,

debido a su duración posibilitaron la reproducción o un no cuestionamiento eficaz de las ideologías y los modelos de sociedad dominantes.

### *a) La escuela y la creación del nacionalismo chauvinista y no democrático*

En la Baja Edad Media y en el Renacimiento, las primeras instituciones educativas controladas por la Iglesia tenían como finalidad encauzar y domesticar la indócil personalidad infantil, en especial la de las clases populares. Había que domesticarla, convertirla en devota, sumisa y acrítica creyente de la ortodoxia impuesta por el Vaticano. La preocupación principal era enseñar a leer, pero con el único propósito de que pudieran acceder a los textos sagrados por sí mismos, y también para divulgar la doctrina cristiana en su círculo familiar. Por ello, Juan Bautista DE LA SALLE (1720) recomienda que por la noche lean libros instructivos. En resumen, estas escuelas tenían como finalidad principal la *formación de personas creyentes*: hombres y mujeres que acomodaban toda su conducta, sus pensamientos y sus ideales a lo que dictaba la interpretación de los textos sagrados que hacían las autoridades eclesiásticas.

Desde muy temprano en la historia, la religión se contempla como aliado muy pertinente para educar una ciudadanía políticamente dócil y conservadora. Cuando la Iglesia y la nobleza tenían mayor poder e imponían sus cosmovisiones, la escuela formaba creyentes y súbditos, sirviéndose de una pedagogía que subraya el carácter dogmático del conocimiento mediante su memorización y con un profesorado también autoritario. Es el momento en el que las aulas adoptan un vocabulario profesional claramente construido por la Iglesia:

- *Profesor*, del griego, "*prophetes*", los profetas que transmiten las verdades reveladas por la divinidad.
- *Maestro*, del latín, "*magister*", maestros que son en ese periodo histórico los grandes teólogos como Santo Tomás de Aquino, San Buenaventura, San Alberto Magno, Juan Duns Escoto...

Especialistas y exégetas de los textos sagrados son quienes interpretan las verdades reveladas por Dios.

- *Cátedra*, del griego, "*kathédra*", el sillón o trono papal y de los obispos; el espacio de la catedral, la "cátedra" más importante; el espacio desde el que los Papas dictan los grandes dogmas, también inspirados por la divinidad; alguien al que la sociedad le asignó un "asiento" para enseñar.
- *Los textos*, lo que venimos denominando como libros de texto, son los textos sagrados, la Biblia o los textos sagrados de cualquier religión que contienen las verdades reveladas, la palabra de Dios que ningún creyente puede poner en cuestión; por tanto, que no le lleve debatir, ni a contrastar con otras fuentes no autorizadas por el Vaticano.

Igualmente, acontece algo similar con los modelos de espacios y la organización de las aulas, que copian la distribución del espacio de las iglesias:

- La ***tarima***, es el espacio equivalente a los púlpitos desde los que en las Iglesias se proclaman las verdades y las recomendaciones de obligado cumplimiento para las personas creyentes. Un buen ejemplo es el Aula Fray Luis de León, del siglo XVI, de la Universidad de Salamanca.
- El ***crucifijo***, ocupa el espacio frontal, al que posteriormente se le añade la foto del Rey. Es la manera de hacer patente que todo el conocimiento y las verdades que en ese espacio se aprenden tienen que ser plenamente coherentes con la doctrina oficial del Vaticano. Esta estética sigue vigente todavía en muchos colegios, cuando en realidad lo que debería definir las aulas serían las Cartas de Derechos Humanos y/o la Constitución.
- ***Mesas o pupitres ordenados en fila***, al estilo de los bancos de una Iglesia, subrayando que la comunicación es unidireccional. Solo la autoridad pedagógica, el profesorado, al igual que el sacerdote o el obispo, tiene voz y algo que decir. En consecuencia, esta organización es la más acorde con una enseñanza magistral, pues evita distracciones y facilita ver y

escuchar a la única persona con autoridad para hablar, para instruir y para adoctrinar.

- Ambiente de ***silencio***, un ambiente en el que los fieles no interaccionan entre ellos, reina un silencio un tanto intimidatorio, de ahí que tanto en las iglesias como en las aulas, fieles y estudiantes opten por colocarse en las últimas filas. Esto explica que, irónicamente, en demasiados casos las aulas sean como un espacio en el que se hace realidad la famosa promesa bíblica de "*los últimos* (en entrar) *serán los primeros"* (ocuparán los pupitres de las primeras mesas).

Algo semejante ocurre con las razones que llevan al profesorado a ejercer la profesión docente:

- La ***vocación***, del latín, *vocare*, es la llamada de Dios a determinadas personas para solicitarles que se pongan a su servicio: sacerdotes, monjes y monjas. A continuación, es el Espíritu Santo quien ilumina sus pasos, su trabajo. Cuando algo semejante se aplica a la educación, de nada sirven las teorías o el conocimiento construido sobre la base de la experiencia compartida y reflexionada por el profesorado.
- ***Enseñar o adoctrinar a la infancia***. Conviene tener presente la etimología de la palabra infancia; compuesta por el participio presente *fans*, del verbo *for, fari, fatus sum,* que significa *hablar, decir*. Pero con el prefijo privativo *in*. De modo que, etimológicamente, *infancia* significa *ausencia de habla; el que no habla*. Todavía en la actualidad, cuando se le pregunta a cualquier alumna y alumno cuál es la palabra que el profesorado emplea más veces en las aulas, la más frecuente sigue siendo esta: "¡silencio!".

Con esta filosofía de fondo es visible, y de manera especial, el modelo educativo autoritario que se genera, en la medida en que el conocimiento que se trabaja en las aulas nunca puede ser analizado críticamente o no puede ser cuestionada la selección de contenidos que se realiza. Implícitamente, se asume un falso consenso en torno a la objetividad y la neutralidad de la información que contienen los

libros de texto. De este modo, se allana el camino para educar e instruir seres obedientes, sumisos ante las autoridades y ante cualquier clase de jerarquías; sujetos que aprenden a ser juzgados sin protestar, a obedecer y a acatar leyes y normas no democráticas.

A medida que se constituyen los Estados-nación modernos, en el siglo XVII, a partir del Tratado de Westfalia (1648), se necesitó conformar una ciudadanía que se sintiera miembro de una patria, por lo que el fin prioritario de la educación pasa a ser el de *educar patriotas nacionalistas, chauvinistas*; asumir el territorio de su nación como *natural* e inmodificable y, por tanto, si los gobernantes no elegidos democráticamente lo demandaban, los súbditos deberían estar dispuestos a dar la vida en la defensa del territorio que habitaban, de su patria. Con esta filosofía de fondo, los Estados organizarán un sistema educativo, no desde y para la Democracia, sino para seguir reproduciendo modelos de sociedad clasistas, sexistas, racistas y colonialistas. En consecuencia, impondrán un currículum de asignaturas para construir lo que, según la aristocracia y la burguesía del momento, sería la cultura que nos identifica como pueblo español y que nos diferencia claramente de los países que nos rodean. Cultura que se presenta como superior, más importante que la de los demás países, al mismo tiempo que se instrumentaliza para subrayar y convencer de que como *lo propio*, lo autóctono, no hay nada mejor. Asignaturas como Lengua castellana, Historia, Literatura, Geografía y *las distintas artes* no solo facilitan llevar a cabo procesos de asimilación y uniformización cultural, sino también se piensan y seleccionan con contenidos destinados a conformar patriotas chauvinistas y súbditos obedientes. Se impone como conocimiento oficial en las instituciones escolares una determinada selección cultural en la que se omiten, silencian, manipulan y distorsionan las realidades, las tradiciones, los conocimientos, los procedimientos y las voces de todos aquellos colectivos sociales y pueblos que podrían poner en cuestión el pensamiento dominante y hegemónico de quienes controlan el poder, el Estado. Es también cuando en la península ibérica se prohíbe y se trata de reducir al silencio a los demás idiomas vivos en aquellos momentos, y en especial en las instituciones escolares, y así facilitar mentalidades y

realidades monoculturales y monolingüísticas. Se impone un único idioma, norma e, incluso, acento con el que hablar.

Así, por ejemplo, retomando las obsesiones de los Reyes Católicos, y de las monarquías siguientes, Carlos III impone la enseñanza en castellano mediante la Real Cédula de S. M. de 23 de junio de 1768: *Real Cedula de Su Magestad, a consulta de los señores del Consejo, reduciendo el arancèl de los derechos procesales à reales de vellon en toda la Corona de Aragon y para que en todo el Reyno se actúe, y enseñe en lengua castellana, con otras cosas que expressa*. Real jurisprudencia en cuyo apartado VII, se dice: "Finalmente mando, que la enseñanza de primeras Letras, Latinidad, y Retórica se haga en lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el mi Consejo á los Diocesanos, Universidades, y Superiores Regulares para su exâcta observancia, y diligencia en extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco" (Francesc FERRER i GIRONÈS, 1985, pág. 37).

Tres años más tarde, siguiendo con esta obsesión monolingüista y lingüicida poco después, también Carlos III emite otra Real Cédula en 1770, pero ahora con una dimensión más visiblemente imperialista; esto es, tomando como destinarios a quienes vivían y trabajaban en América: "(...) Por tanto por la presente ordeno y mando a mis Virreyes del Perú, Nueva España y Nuevo Reino de Granada, a los Presidentes, Audiencias, Gobernadores y demás ministros, jueces, y justicias de los mismos distritos y de las Islas Filipinas y demás adyacentes; y ruego y encargo a los muy Rdos. Arzobispos, Rdos. Obispos, a los Cabildos en sede vacante de sus iglesias, a sus provisores y vicarios generales, a los prelados locales de las religiones y a otros cualesquier jueces eclesiásticos de aquellos mis dominios, que cada uno en la parte que respectivamente le tocare, guarden, cumplan y ejecuten y hagan guardar, cumplir y ejecutar puntual y efectivamente la enunciada mi Real resolución, disponiendo que desde luego se ponga en práctica y observen los medios que son expresados […], para que de una vez se llegue a conseguir el

que se ***extingan los diferentes idiomas*** de que se usa en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano" (cit. en Atanasio HERRANZ, 1996, págs. 127-128).

Mediante la conformación de un pueblo de hombres y mujeres con este tipo de nuevo sentido común chauvinista se instrumentalizaban todavía más los sistemas educativos con una cultura selectiva eurocéntrica y, de esta manera, se reforzaba el poder de los gobiernos en su dimensión imperialista. Un objetivo de la educación era el de afianzar mucho más en las mentes de las personas de los pueblos colonizados la superioridad de España y Europa, el eurocentrismo, para hacer más factible una dominación consentida por los dominados.

Los Estados-nación tenían entre sus metas de cara a hacer realidad su proyecto de construcción nacional enseñar a la población a vivir juntos, a construir marcos culturales unitarios para subrayar únicamente la realidad cultural, política, económica y social que sirviera para erigir un territorio uniforme. Se trataba de construir un "nosotros" pero excluyendo y reduciendo al silencio a aquellos colectivos sociales y pueblos, como el vasco, el catalán, el gallego y la población romá (gitana), que se resistían a su disolución en este nuevo nacionalismo chauvinista español. Y, además, ayudar a formar un sentido común en el que esta construcción nacionalista no se pudiera fácilmente poner en cuestión, pues los aprendizajes escolares acabarían por persuadir a las nuevas generaciones de patriotas haciéndoles creer que no pueden pensar o hacer otra interpretación así como otra propuesta de lo aprendido, como tampoco proponer, organizar o pensar la realidad como interesada, sesgada, imposible, peligrosa o amenazante para la paz. Las nuevas identidades creadas generarían simultáneamente pensamientos y conductas de auto-odio entre aquellas personas cuyos acentos lingüísticos, expresiones idiomáticas o culturales les identificaran con realidades que el sistema educativo oficial ponía en cuestión o, simplemente, no tomaba en consideración de manera explícita. Así, esas personas asumirían una construida inferioridad natural, comportamientos de sumisión ante aquellas personas y autoridades

que tenían como propias aquellos idiomas, saberes y aquellas producciones que la escuela ponía de ejemplo. Son políticas duramente asimilacionistas, un modelo educativo que, posteriormente, en el siglo XX, se vuelve a recuperar e imponer una vez que la sublevación fascista del generalísimo Franco tiene éxito e instaura una férrea dictadura.

### *b) La escuela y la instrucción, y el adiestramiento de obreros y obreras obedientes*

Entre los siglos XIX y XX, a medida que va avanzando la industrialización y se van construyendo nuevas y enormes fábricas, los gobiernos instrumentalizan también las instituciones escolares para educar y disciplinar obreros y obreras. Se recurre a las instituciones escolares para capacitarlos de manera que puedan incorporarse a trabajar en fábricas autoritarias y jerárquicas, para seguir el ritmo de las cadenas de montaje; en el fondo, tratan de transformarlos en autómatas, de ahí que en numerosas ocasiones el profesorado recompensara mucho más el buen comportamiento y la obediencia del alumnado que el dominio de los contenidos académicos. Un alumno obediente y sumiso podía aprobar no sabiendo los contenidos del libro de texto; por el contrario, tendría muchas probabilidades de suspender por su mala conducta, aun sabiendo las lecciones que exigía el programa y realizando correctamente las tareas escolares que diariamente le imponía su profesorado.

Por consiguiente, la consolidación de las sociedades industriales obliga a añadir a este ideal de centralización política y de asimilación cultural tres nuevos objetivos, de manera especial y patente en las escuelas públicas y con menos énfasis en la educación privada, destinada esta, claramente, a los hijos y a las hijas de la burguesía. Así, uno de los objetivos prioritarios es *formar y disciplinar trabajadoras y trabajadores asalariados*, de ahí que cobre mucha mayor importancia que en los modelos educativos anteriores la instrucción de hábitos adecuados para trabajar en las grandes cadenas de producción: guardar silencio, ser ordenados, entrar y

salir en fila, ser puntuales, obedecer a cualquier orden de un superior, aceptar las evaluaciones de los cargos jerárquicamente superiores, trabajar por recompensas externas (notas ahora y, más tarde en la vida laboral, por salarios), no criticar las órdenes recibidas, ser competitivos, productivos, etc. Esta clase de códigos de conducta se ve reforzada, asimismo, por una fuerte tradición católica. No olvidemos que el Código de Derecho Canónico de la Iglesia Católica Romana venía proclamando que los seres humanos carecían de uso de razón hasta los 7 años. Valga de ejemplo que en el Decreto del Papa Pío X, *Quam Singulari* (de 8 de agosto de 1910), sobre la edad de la comunión, se proclame que la infancia entra en la "edad de la discreción" cuando surgen sus capacidades de razonamiento, "hacia los siete años poco más o menos. Desde este momento comienza la obligación de cumplir el uno y el otro precepto de la confesión y de la comunión". Hasta esa edad no se considera que las niñas y los niños sean responsables de sus actos, de ahí que la pedagogía más tradicional, la acorde con esa concepción de la infancia, se basara en una especie de domesticación controlada por las amenazas de las personas adultas y, en general, el miedo a lo que pudiera pasar. La única manera de domesticar el cuerpo pecador, dominado por bajas pasiones, por los instintos, era mediante un fuerte énfasis en los premios, pero especialmente en las amenazas y los castigos; no cabría posibilidad alguna de tratar de razonar, argumentar y confiar en el alumnado.

El cuerpo desde la perspectiva oficialista de la Iglesia católica seguía siendo considerado como algo que controlar, por su proclividad al pecado, tal y como nos deja ver el Evangelio de San Mateo (5:29-30): "*Si tu ojo derecho te hace pecar, sácatelo y tíralo. Más te vale perder una sola parte de tu cuerpo, y no que todo él sea arrojado al infierno. Y si tu mano derecha te hace pecar, córtatela y arrójala. Más te vale perder una sola parte de tu cuerpo, y no que todo él vaya al infierno*". El manual didáctico de mayor difusión en esa época, la *Guía de las Escuelas Cristianas* (1720) de San Juan Bautista de la Salle, permite ver con claridad este ideal de domesticar los instintos, pero de manera especial los de la infancia pobre, de

quienes se encuentran en situaciones de desventaja económica, de marginalidad.

Este mismo énfasis en el disciplinamiento de los cuerpos y la domesticación de las mentes se reforzaba en la adolescencia en los varones mediante el servicio militar obligatorio. La invención del Estado-nación conllevaba la creación de un "ejército nacional", una idea generada en Francia a raíz de la Revolución Francesa; era el modo de sustituir al "ejército del rey", típico del Antiguo Régimen. Este modelo de ejército en el Estado español va a conllevar la implantación del servicio militar obligatorio para todos los varones. Será Carlos III quien, a través de la *Real Ordenanza de Reemplazo Anual del Ejército* del 13 de noviembre de 1770, va a convertir en obligatorio el servicio militar. Esta situación estará vigente, con pequeñas variaciones, hasta el 9 de marzo de 2001 en que el gobierno presidido por José Mª Aznar optará por su profesionalización y, por tanto, se suspendiera la obligatoriedad[1].

El servicio militar obligatorio tenía como finalidad entrenar y disciplinar a las jóvenes generaciones, nacionalizar sus mentes y poner sus capacidades al servicio de la patria. Como subraya Nuria Sales: "Aquel se basaba en el manejo de armas, en el entrenamiento de campaña. En sencillas normas tácticas. En éste, la instrucción militar propiamente dicha ocupa poco lugar; lo que se busca principalmente es moldear al recluta, acentuar el desarraigo, el desgaje respecto a su grupo de procedencia, desgaje garante de eventuales misiones represivas; en acentuar su agresividad, el menosprecio de la vida propia, o ajena, por una parte; el temor a sus superiores, por otra" (cit. por Cristino BARROSO, 1990, pág. 53).

El segundo de los objetivos de la educación va a ser favorecer la *individualización de las personas*, no hacerles ver los problemas y los asuntos comunes y las distintas maneras de hacerles frente, de resolverlos; por el contrario, se buscará convencerles de que cada una resuelva los problemas por sí misma, que se las arregle como pueda y sepa. Para nada se hace hincapié en valores como la cooperación, la solidaridad o el trabajo en equipo. El énfasis se pone en educar seres individualistas y competitivos, lo que, además,

servirá para generar hábitos y códigos de conducta con los que contrarrestar las ideologías marxistas y anarquistas; dificultar el sindicalismo y la organización de los trabajadores y trabajadoras que procuran mejorar sus condiciones laborales y conseguir unos salarios más justos; en resumen, se hace imposible la lucha de clases que preconizaban las ideologías marxistas y anarquistas en auge en esos momentos entre el proletariado.

Pero a los sistemas educativos se les encomienda también una tercera misión —el tercer objetivo—, *urbanizar a las poblaciones*, presentando en el currículum escolar a las ciudades como el modelo de comunidad en el que vivir, teniendo todos los textos, las fotografías, los mapas y los dibujos a las ciudades como eje vertebrador de la vida, del trabajo y del ocio. Por el contrario, el mundo rural o los pequeños pueblos, por ejemplo, prácticamente es ignorado o reducido a un conjunto de pequeñas anécdotas a modo de *souvenirs*, de currículum para turistas. Por consiguiente, comienza a eliminarse al mundo rural, al marinero y a otras realidades —minoritarias o no urbanas— de dichos contenidos curriculares, quedando reducido a la realidad que suelen captar los urbanitas, o sea, el campo como lugar en el que relajarse contemplando la naturaleza y los animales que en ella viven, o el mundo marinero como el espacio del ocio de playa o de los deportes marítimos, incluida la pesca aficionada.

### *c) La educación y la conformación de personalidades autoritarias con un sentido común fascista*

En el Estado español el fascismo tuvo al mundo de la educación también en la diana de sus miradas y acciones. Esta ideología propugna un modelo de sociedad en la que su consolidación y reproducción va a tener más o menos éxito en la medida en que pueda persuadir a la ciudadanía de que su cosmovisión del mundo es la correcta. Estamos ante un modelo de sociedad en el que las personas deberán aceptar que sus libertades y derechos individuales deben subordinarse por completo a los intereses y a las reivindicaciones de mayor alcance; libertades y derechos que

benefician a toda la nación y que al mismo tiempo, son definidas por "derecho natural" o "por la gracia de Dios"[2] por quienes ocupan el gobierno. Para realizar su ambicioso programa totalitario es imprescindible exigir disciplina, coordinación y sacrificio al pueblo. La educación es importante como medio de control social y de conformación de un sentido común y de un consentimiento mediante el que cada ser humano asuma esos ideales del gobierno como suyos, que merece la pena sacrificarse por ese bien supremo y aplazar los intereses propios, siempre más egoístas.

Para el logro de esos fines se suprime la libertad de expresión, se atemoriza a los intelectuales y se impone una fuerte censura sobre la creación artística, las obras de filosofía, política, sociología, ciencia y economía; se dificulta el intercambio de ideas y mucho menos el acceso a información fuera de las fronteras, como barrera protectora para facilitar el control y la ortodoxia ideológica de lo que en el territorio propio circula y se produce. Las personas aprenderán pronto que es peligroso poner en duda o cuestionar las doctrinas, las convicciones y los ideales que define el gobierno.

Fueron demasiados los maestros y las maestras asesinadas, encarceladas e inhabilitadas, en especial en los primeros años de la usurpación del poder por el Generalísimo Franco. Entre los numerosos ejemplos que dejan constancia de esta represión, encontramos el durísimo cuadro-retrato que hizo Alfonso Daniel Rodríguez Castelao en 1937 de un maestro asesinado en una carretera rural al que están contemplando dos dolientes niños o alumnos, con la significativa leyenda "*A derradeira lección do mestre* (*La última lección del maestro)*" (1937)[3] (ver Figura 1.1), o la hermosa y muy realista novela de Manuel Rivas, "*A língua das bolboretas (La lengua de las mariposas)*", que narra la experiencia educativa del maestro don Gregorio, un claro ejemplo de la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza, que en los meses previos al levantamiento fascista es considerado como una gran amenaza por los falangistas y los guardias civiles que vienen a llevárselo; un maestro que lo que venía haciendo en la escuela era suscitar la curiosidad, promover la libertad intelectual y confiar y animar a su

alumnado.

**Figura 1.1.** *Alfonso Daniel Rodríguez CASTELAO, "A derradeira leicción do mestre (La última lección del*

*maestro)" (1945)*

El escritor José María Pemán, que rápidamente demostró sus simpatías y su apoyo al levantamiento fascista, gesto que le sirvió para ser nombrado presidente de la *Comisión de Cultura y Enseñanza*, uno de los departamentos de la *Junta Técnica del Estado* del bando militar sublevado, justo en los primeros momentos de implantación del régimen autoritario, el 7 de diciembre de 1936, justificaba del siguiente modo, en una circular destinada a los vocales de las Comisiones Depuradoras, esta purga de profesoras y profesores republicanos o, incluso, únicamente sospechosos de simpatías con la República:

> "El carácter de la depuración que hoy se persigue no es solo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salvan la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España. … Compete a las Comisiones depuradoras … proponer la separación inexorable de sus funciones magistrales de cuantos directa o indirectamente han contribuido a sostener y propagar a los partidos, ideario o instituciones del llamado «Frente Popular». Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas. …
>
> Si todos cuantos forman parte de la Comisiones depuradoras se compenetran de esta manera de pensar y la transmiten en patriótico contagio a aquellos que han de coadyuvar a su labor en sus informes, es cosa segurísima que antes de mucho, en esta España que hoy contemplamos destruida, empobrecida y enlutada, una vez restaurado su genio y tradición nacional, veremos amanecer en alborada jubilosa, un nuevo siglo de oro para gloria de la Cristiandad, de la Civilización y de España".
>
> (Circular a los Vocales de las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública. BOE, nº 52, Burgos 10 de diciembre de 1936).

El fascismo español, ya desde el primer momento, sabe bien que una verdadera educación, dedicada a desarrollar las capacidades y el pensamiento de las personas, a estimular su capacidad de lectura del mundo y formarlo para intervenir activamente en su

transformación, es incompatible con sus ideales de dominar y someter a los seres humanos.

Todos los grandes logros del primer bienio de la República, 1931-1933, el periodo Azañista en el que se comenzaron a llevar a cabo grandes reformas que modernizaban realmente nuestro sistema educativo, van a sufrir una completa marcha atrás; en especial, el proyecto de construir numerosas escuelas, dignificar la figura del profesorado, mejorar su formación y apostar por una enseñanza científica, humanística y laica. Por primera vez, en aquellos años de la República, España estaba entrando en contacto con la vanguardia del pensamiento educativo. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) con personalidades como Bartolomé Cosío, Lorenzo Luzuriaga o Giner de los Ríos (uno de sus fundadores en 1876) era un motor muy activo para la transformación educativa, lo que también facilitó un intercambio mucho más rico con el pensamiento y las prácticas educativas que en ese momento estaban en la vanguardia en el resto de Europa y del mundo, por ejemplo, con el Movimiento de la Escuela Nueva (Adolphe Ferriere, Ovide Decroly, María Montessori, Edouard Claparede, Roger Cousinet...), al igual que, por ejemplo, con la riquísima y seminal obra de John Dewey o la nueva metodología de proyectos de William H. Kilpatrick. Los grandes intelectuales españoles del momento, como Fernando de los Ríos, Joaquín Costa, Ortega y Gasset, Antonio Machado, Miguel de Unamuno, Emilia Pardo Bazán, Gregorio Marañón, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Vicente Viqueira, etc., estaban también a través de la ILE y de sus Misiones Pedagógicas colaborando con la renovación educativa, cultural y social de aquella sociedad.

La Dictadura desde los primeros momentos que se instala en el poder tratará de borrar el legado y la influencia de la pedagogía progresista. Así, por ejemplo, en las quemas de bibliotecas que llevaban a cabo, los libros de la ILE y, en general de todo lo que recordara la memoria y el pensamiento filosófico, político y educativo democrático y progresista era también alimento del fuego.

Se purga al profesorado y se instrumentaliza el currículum, los libros de texto, y la vida en los colegios y en las aulas para educar personalidades autoritarias con un sentido común fascista y católico

fundamentalista; el sustento imprescindible para consolidar sociedades autoritarias, la garantía durante tantos años de la dictadura franquista. Un ser humano que asuma como normal, lógico y salvífico su sometimiento a las figuras de autoridad; que ve lógica la existencia de estructuras y formas de gobierno no democráticas tanto en la vida social como en el ámbito laboral, en el mundo cultural y, obviamente, en el religioso.

Esas terribles cuatro décadas frenaron la modernización en todos los ámbitos culturales y, por tanto, el pensamiento educativo acabó rompiendo con todo el legado de la República, y el conservadurismo más rancio y autoritario acabó siendo la filosofía y el modelo educativo a instaurar.

La depuración de maestras y maestros republicanos llevada a cabo por el fascismo es la opción que va a permitir entregar la vigilancia, la ortodoxia y la práctica en las instituciones escolares a los militantes de Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista) y a su famosa Sección Femenina, la rama para militancia de las mujeres, así como a religiosos y religiosas fundamentalistas de la Iglesia católica.

El campo de la pedagogía y, de manera especial, los estudios de magisterio estuvieron, en toda esta larga etapa de la dictadura, férrea y autoritariamente vigilados por las autoridades fascistas y, muy especialmente, por las autoridades católicas que habían animado a la sublevación militar de 1936, y que luego contribuyeron muy activamente a perpetuar esa ideología y modo de gobierno.

En esos momentos, la Iglesia católica integrista propugna, a su vez, una nueva denominación de la modalidad de religión compatible con el fascismo, el nacional-catolicismo. Dados los apoyos prestados para el éxito de la sublevación militar y la instauración de la dictadura, el gobierno le otorgará un protagonismo como nunca antes había tenido en el sistema educativo. La religión católica se convierte en asignatura obligatoria en todos los niveles, y todos los libros de texto de todas las materias escolares tienen que recibir su aprobación, su visto bueno acerca de la coherencia de la cultura y del conocimiento que en ellos se vehiculaba. La inscripción "*nihil*

*obstat*[4]", que debía aparecer en las primeras páginas de cualquier libro que se utilizara en las instituciones escolares, visibilizaba el aval y la aprobación de las autoridades eclesiásticas al conocimiento científico, a la filosofía y a la cultura, en general; la coherencia con la doctrina de la Iglesia católica y su moral. Los libros de formación del espíritu nacional necesitaban un aval diferente que garantizara esa formación; dicho aval no podía ser otro, y con carácter exclusivo, que personas designadas por la Falange.

El fascismo trata de conformar una sociedad autoritaria que se legitima como resultado de tener que estar siempre alerta ante enemigos políticos extranjeros, junto con personas ya infiltradas o desviadas en el interior (en el caso español: conspiraciones marxistas y comunistas, contubernios judeo-masónicos), de seres libertinos, bajo el dominio de los demonios de la Biblia, personas endemoniadas. Enemigos exteriores e interiores que las autoridades militares, políticas y religiosas pueden controlar si la ciudadanía considera que para ello es imprescindible que se le restrinjan libertades.

La educación, consecuentemente, tiene como finalidad enseñar a subordinar intereses personales a los intereses superiores que define el gobierno; educar mujeres y hombres disciplinados que saben obedecer a sus superiores en el rango jerárquico y, en general, a las autoridades, y sobre todo, que aceptan de manera acrítica y disciplinada las reglas de juego y las decisiones emanadas desde rangos superiores. Estamos ante un modelo de personalidad que, a su vez, ayuda a reproducir estructuras y patrones conductuales autoritarios y jerárquicos tanto en las relaciones sociales como en el seno familiar.

Las filosofías educativas y las metodologías didácticas que imponen las autoridades pedagógicas del Movimiento y de la Iglesia católica ponen un fuerte énfasis en un catolicismo fundamentalista y en un nacionalismo militarista, sustentado en una exagerada disciplina y en valores como la lealtad, el sacrificio, la aquiescencia y el sometimiento acrítico a una estructura jerárquica de autoridades de corte piramidal.

El profesorado debía demostrar su buena conducta religiosa y política ante los servicios de la Inspección educativa; para ello, como condición previa, necesitaría ser avalado por informes del Alcalde, del comandante del puesto de la Guardia Civil, del cura párroco y de un padre de familia bien reputado de la localidad en la que estaba ubicada la escuela (José J. MARTÍ FERRÁNDIZ, 1999, pág. 112).

Se diferencia la educación de los hombres de la de las mujeres, separando a los niños de las niñas, dado que ambos debían desempeñar roles diferentes. Esta segregación se justificaba a partir de la necesidad de seguir convenciendo a las niñas de que debían desempeñar un rol subordinado, justificado como "natural" y avalado por la religión católica, de esposas y madres. Tengamos presente que la *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (Boletín Oficial del Estado, Nº 199 del 18 de julio de 1945), que estará en vigor hasta 1970, ya especifica en su Art. 14 que "*El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria".* Educación segregada y diferenciada que ya había establecido la Junta de Defensa Nacional en septiembre de 1936.

La educación femenina en el Art. 11 de la mencionada ley de 17 de julio, ya concreta claramente que "*la educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas*". Se delimitan las funciones de la mujer a la gestión del hogar y al cuidado y a la educación de sus hijos e hijas.

Asesinadas, expulsadas y exiliadas aquellas figuras que trataban de modernizar y extender una mejor educación a las nuevas generaciones de todas las capas sociales, la teología tomista y la doctrina falangista pasaron a convertirse en el tamiz con el que cribar las bases "científicas" con las que en las Escuelas de Magisterio se enseñaba a los futuros maestros y a las futuras maestras a pensar, analizar y actuar en educación. Tradición que perduró inclusive hasta los primeros años de la democracia restaurada. Así, por ejemplo, en un libro de un insigne catedrático de Didáctica y Organización Escolar, el primer catedrático de la Universidad Complutense, Arsenio PACIOS LÓPEZ, publicado en 1981, podemos leer todavía en

ese momento de la transición democrática, el siguiente párrafo: “El punto de partida adoptado en este trabajo es el de la doctrina filosófica y psicológica llamada con frecuencia tradicional, es decir, la aristotélica-tomista, según se cultiva en nuestros días. Ello quiere decir que, al menos en los fundamental, hemos tomado esta corriente filosófica como punto de referencia para la interpretación y el tratamiento de los datos, etc., teñido por una actitud no solo espiritualista, sino positivamente religiosa” (Arsenio PACIOS LÓPEZ, 1980, págs. 10-11).

Entre falangistas, personal de la Sección Femenina y miembros del Opus Dei se repartieron el control de la ortodoxia conservadora y católica y, por tanto, también de una pedagogía fascista y tomista en las secciones de ciencias de la educación de las Universidades y en las Escuelas de Magisterio. En las cuatro décadas que duró la “larga noche de piedra”, en palabras del poeta Celso Emilio Ferreiro, la fuerte censura de todos los libros que circulaban por el territorio español fue una constante censura política; los listados de libros prohibidos recordaban a los tiempos pasados de los tribunales de la inquisición eclesiástica. Esta censura era todavía más escrupulosa con los recursos empleados en las Escuelas de Magisterio, a la que se le añadía una especial criba religiosa.

Sin embargo, las luchas de los sindicatos, los partidos de izquierda y los nacionalistas contra la dictadura, la resistencia de muchos hombres y mujeres ante el gobierno fascista y sus políticas, también prestaron atención a la educación, a la formación que venían recibiendo niñas, niños y adolescentes. De ahí que se preocuparan de ir recuperando aquellas obras que habían pasado inadvertidas a la censura franquista y eclesiástica, y de introducir libros clandestinos de todos aquellos campos que las autoridades del fascismo vigilaban más de cerca (filosofía, sociología, pensamiento político, psicoanálisis freudomarxista y economía política).

Los referidos a educación prácticamente no llegaron hasta el inicio de los años 70. En estas primeras brechas de resistencia van a ser muy importantes los movimientos y los partidos políticos marxistas y también los cristianos que simpatizaban con la Teología de la Liberación latinoamericana. Es mediante este conducto por el que

profesoras, profesores y el alumnado más progresista accedía a obras como la *Pedagogía del oprimido* y *Educación como práctica de libertad* de Paulo FREIRE, *Educación y democracia* y *Experiencia y educación* de John DEWEY, *La escuela moderna* de Francisco FERRER Y GUARDIA, los libros de Jean PIAGET, Lev VIGOTSKY, Ivan ILLICH, etc.

A través de Cataluña, la zona en la que todavía quedaba latente el movimiento republicano de renovación pedagógica Rosa Sensat, era por donde entraba el mayor contingente de obras más centradas en las innovaciones en las aulas como, por ejemplo, los libros de Célestin FREINET y Elise FREINET, de Mario LODI y, en general, la producción de todo el rico movimiento de renovación pedagógico italiano, *Movimento dice Cooperazione Educativa* (Jaume CARBONELL SEBARROJA, 2015).

Numerosos maestros y maestras y estudiantes universitarios de las carreras de educación que participaban en estas acciones de resistencia contra la dictadura tenían como objetivo añadido tratar de convencer y animar a todo el profesorado a modernizar su pensamiento; una clara invitación a mudar la filosofía y las prácticas educativas conservadoras y autoritarias que caracterizaba el mundo cotidiano de las aulas y los centros escolares.

En las facultades y las titulaciones de educación era muy constatable un gran dinamismo y debate que trataba de actualizar y modernizar la formación y la educación. De manera especial en los setenta, las nuevas corrientes pedagógicas, sociológicas, psicológicas y filosóficas comenzaban a ser investigadas y trabajadas, —aprovechando que existían mayores posibilidades de viajar a otros países— y así comparar con mayor firmeza el pensamiento y los modelos educativos y las pedagogías oficiales, caracterizadas por su dogmatismo y autoritarismo.

Va a ser a finales de los setenta, con la transición democrática, cuando más se detecta una enorme avidez ante toda clase de libros que se considerara que podían ser de interés para una actualización que se veía como tarea urgente. Fue de este modo que autores como Pierre Bourdieu, Roger Establet, Christian Baudelot, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael F. D. Young, Lawrence Stenhouse, Michael W. Apple, Geoff Whitty, Basil Bernstein, Paul Willis, Henry Giroux,

Stephen Kemmis y Wilfred Carr, se fueron convirtiendo en referentes. Sus obras, en la medida en que se iban traduciendo a castellano, eran objeto de lectura obligada para aquellos sectores del profesorado más comprometidos con una mayor democratización y calidad en la educación. Este tipo de obras pasaron a ser decisivas en la transformación del sistema educativo, a convertirse en nutritiva savia y fuente de energía para repensar la praxis educativa. Eran textos muy apropiados para visibilizar y caer en la cuenta, con datos empíricos incuestionables, de que el sistema educativo y los contenidos culturales que estudiaba el alumnado no eran políticamente neutrales.

Un gran número de estudiantes aprendían en las aulas a verse como incompetentes, a construir un sentido común en el que se consideraban a sí mismos como únicos responsables de sus dificultades y de su fracaso escolar, que el mundo de la cultura no era para ellos y ellas; no se sentían con capacidades y los suspensos que recibían como calificaciones funcionaban como etiqueta que pretendía convencerlos de que ellos mismos eran los únicos responsables del fracaso y abandono escolar. Los falsos e ideológicos discursos oficiales proclamando la existencia de una igualdad de oportunidades trataban de culpabilizarlos. Línea discursiva que desde finales de los noventa vuelve a reaparecer de la mano de personas como Esperanza Aguirre o José Mª Aznar con el famoso mantra de la carencia de una "cultura del esfuerzo", eslogan muy eficaz para la derecha conservadora y los neoliberales.

Sin duda, era un duro trabajo de resistencia antifranquista ya que en las Escuelas de Magisterio y el reducido número de facultades de pedagogía que había permitido el fascismo, la Sección Femenina, la Falange y el Opus Dei desempeñaban un papel de control muy fuerte, tratando de impedir cualquier tipo de pedagogía "desviacionista". Más, desde finales de la década de los sesenta, las secciones de psicología y filosofía pasaron a dar el visto bueno al paradigma positivista y al conductismo. Esta nueva perspectiva paradigmática facilitó también la entrada del conductismo en educación, de manera especial en la década de los setenta. La enseñanza programada y la programación de la acción educativa

mediante taxonomías de objetivos operativos eran las mayores novedades en aquellos años. Hacia finales de la década de los 70 y a lo largo de los 80 la pedagogía mayoritaria y con poder consideraba que la modernización venía de la mano de los modelos conductistas, los cuales pasaron a dominar las metodologías didácticas e, incluso, la política oficial del Ministerio de Educación; una filosofía educativa que se reforzaba con la exigencia al profesorado de trabajar con las famosas taxonomías de objetivos operativos de aprendizaje. Sin embargo, es preciso no olvidar que ya a finales de los setenta iban surgiendo las reacciones contra estas falsas e incorrectas innovaciones educativas (José GIMENO SACRISTÁN, 1982). Curiosamente, esta línea discursiva vuelve a reaparecer años más tarde bajo modelos más tecnocráticos y neoconductistas de la mano del discurso de las competencias (José GIMENO SACRISTÁN, 2008).

En la etapa de la transición democrática, incluidos los últimos años del gobierno del generalísimo Francisco Franco, surgieron alternativas de enorme poder y, desde el primer momento, con amplia aceptación por parte del profesorado de los niveles no universitarios muy comprometidos con la modernización educativa, con la justicia educativa y con la defensa de la Escuela Pública. Maestras y maestros y docentes de bachillerato que trabajaban en equipo en sus centros o con otros docentes de su ciudad; colectivos que se denominaban genéricamente como Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) y que se extendieron por todo el Estado español.

En esta lucha por la democratización es también imprescindible resaltar el importante papel de revistas en las que el profesorado compartía, divulgaba y reflexionaba sobre sus prácticas, innovaciones, dilemas y compromisos educativos. Revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Perspectiva escolar*, *Kikirikí: Cooperación educativa*, *Investigación en la escuela*, *Acción educativa*, etc., ya desempeñan, en los mismos momentos de la transición democrática, un importante papel de oxigenación del pensamiento y de generación de nuevas prácticas e innovaciones educativas más respetuosas con los intereses y las necesidades de las niñas y de los niños de los grupos sociales más populares.

### *d) Escuela pública, educación democrática y de ciudadanía*

A principios de la década de los 70 y, de manera más intensiva, una vez muerto el dictador Francisco Franco (1975) y coincidiendo con la reinstauración de la democracia, es cuando la comunidad política y el mundo de la educación van a intensificar las presiones para democratizar y replantear los objetivos del Sistema Educativo. Si se entraba en una nueva etapa de democracia, era lógico que también desde la esfera de la educación se asumiera una tarea de ayuda en su consolidación. Con una ciudadanía ya más experimentada en luchas de reivindicación en pro de la democracia y de mucha mayor justicia en todas las esferas sociales, se va a demandar a las políticas educativas y a las instituciones escolares otro tipo de filosofías y metas educativas, muy diferentes a las habidas en épocas anteriores. Se va a obligar a revisar los modelos de escolarización existentes y las funciones que cumplen, de ahí que se comiencen a multiplicar ya, desde finales de la dictadura, los debates, los análisis, las propuestas y los consensos a favor de una educación pública para todas las personas.

Es esta dimensión de institución pública la que se considera como la realmente apropiada para contribuir a compensar y a superar desigualdades debidas a la existencia de clases sociales, de etnias diferentes y con desigual poder, de sexos y sexualidades, de capacidades personales, de orígenes y espacios territoriales en el que se vive o de donde se procede, etc.

Son las movilizaciones, las luchas y los discursos con los que las distintas organizaciones sociopolíticas analizan lo que sucede en nuestra sociedad y que les llevan a planificar y hacer públicas sus reivindicaciones las que también ponen su foco de atención en los sistemas educativos y, muy especialmente, en las maneras de hacer frente y resolver la injusta lacra del abandono y fracaso escolar.

Durante las décadas de los 70 y 80, tanto los análisis marxistas, neomarxistas y nacionalistas anticolonialistas, como los feministas, los antirracistas —con especial atención al pueblo Romá (gitano)—, y

con posterioridad también los movimientos ecologistas, llevaron a cabo análisis y participaron en la creación de propuestas educativas para hacer frente a unos modelos escolares, y a unos contenidos y a unas metodologías reproduccionistas con las que se venían trabajando en colegios e institutos. Son los años en los que las revistas y las librerías sacan a la luz los efectos perversos de un currículum oculto que estaba coadyuvando a la reproducción de jerarquías sociales también desde las aulas (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998). Análisis en los que se constata que es, mayoritariamente, el alumnado de las clases populares, el inmigrante proveniente de países pobres, y los niños y las niñas con discapacidades quienes se estaban llevando la peor parte.

Los debates sociopolíticos acerca de la función que estaban desempeñando las instituciones escolares eran, asimismo, uno de los centros de interés más urgentes que venía ocupando las agendas de las numerosas profesoras y profesores más politizados; docentes que estaban tratando de conformar otro tipo de prácticas en sus aulas y, en consecuencia, otro modelo educativo, y también otro modelo de sociedad más justo y democrático.

Los numerosos y muy activos Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano, que en esas décadas surgieron a lo largo de todo el Estado español, fueron creando un caldo de cultivo sobre la urgencia de cambios de mayor calado en el sistema educativo, a la par que ponían en acción, en sus propios centros, innovaciones en las que se constataba que era factible otro tipo de educación más democrática y relevante para su alumnado; innovaciones con propuestas dirigidas a favorecer un mejor desarrollo integral y formación de la personalidad y una más adecuada socialización que facilitaría una más justa convivencia.

En consecuencia, es también con la restauración de la democracia cuando el discurso en favor de la Educación Pública pasa a convertirse en una reivindicación esencial para todos los grupos sociales de izquierda y, en general, para los hombres y las mujeres progresistas preocupados por la democracia y la justicia social. Se trata de aprender a vivir juntos. Por tanto, se debía aprovechar mucho mejor el único espacio de asistencia obligatoria existente en

la actualidad, las instituciones escolares; centros que deberían disponer de las posibilidades y de las condiciones necesarias para que las generaciones más jóvenes pudieran aprender a conocerse, a respetarse y a colaborar. Es aquí donde obligatoriamente habrá que crear las condiciones para aprender y poner a prueba el tipo de contenidos culturales, procedimientos, destrezas y valores que garanticen las condiciones para vivir juntos. Como efecto inexcusable, esta clase de aprendizajes tiene que llevarse a cabo estudiando en una misma institución, los colegios públicos. Tengamos presente que, si educamos a cada clase y grupo social por separado, estaremos imposibilitando este ideal de igualdad, fraternidad y democracia; de ahí la constante crítica contra la educación privada y concertada, y también hacia la educación diferenciada por sexos.

Es desde un marco de construir una sociedad democrática desde donde la educación privada se contempla como una institución obstáculo para aprender a vivir, trabajar y relacionarse en un plano de igualdad. Si nos educamos aislados unos de otros aprenderemos a vivir también en espacios compartimentalizados y segregados según clases sociales, etnias, género y nacionalidades; en resumen, las personas ricas con las ricas y las pobres con las pobres.

Con esta línea argumental es como, entre las grandes prioridades que muy pronto se detectan y que suscitan mayor acuerdo social, van a estar las de incrementar el número de colegios públicos, institutos, centros de Formación Profesional, universidades públicas, conservatorios, etc., para facilitar que se pudiera educar una ciudadanía con capacidades, formación y conocimientos apropiados a las necesidades de la sociedad. De manera muy especial, se impulsa como una de las grandes metas del sistema educativo el que cada persona llegue a sentirse corresponsable de la vida de las demás ciudadanas y ciudadanos de la comunidad, de quienes habitan el país y, simultáneamente, que cada persona se sienta comprometida con políticas de reconocimiento, redistribución y de mayor justicia respecto a las personas y demás seres vivos del resto del planeta.

Hablar de ciudadanía es contemplar a seres humanos que son

interdependientes, tienen los mismos derechos y son responsables de la calidad de los servicios públicos que existen en la comunidad; una ciudadanía capaz de pensar y demandar otros nuevos que todavía no existen, pero que se ven como imprescindibles para atender a las necesidades de toda la población. No obstante, es preciso ser conscientes de que, en el Estado español, el concepto de ciudadanía es una categoría que se aplica únicamente a aquellos seres humanos que han nacido en este territorio. Es una clase de sujetos que gozan de privilegios en su país; una categoría que excluye a quienes son extranjeros y extranjeras, salvo que hayan logrado cumplir con los requisitos burocráticos que se demandan para poder obtener los documentos imprescindibles que aseguran el derecho a un carnet de identidad con la nueva nacionalidad española. Esta segunda nacionalidad, debemos subrayar, no se garantiza de manera permanente, ya que, al menos, en la vigente Constitución española no se declara con suficiente nitidez y rotundidad.

La Constitución española de 1978, en su Artículo 11.2, proclama con total claridad en el apartado "*Ningún español de origen podrá ser privado de su nacionalidad*". Se admite la posibilidad de obtener la nacionalidad, pero únicamente a la persona nacida aquí, "de origen", se le aplica que en ningún caso dejará de serlo; el resto del articulado de la Constitución no lo garantiza con esa misma rotundidad del Art. 11.2. Los derechos y las responsabilidades que otorga esta clase de nacionalidad "natural", de la que nunca podrá ser privada la persona que nace aquí, contrasta con la de los "naturalizados" como ciudadanas y ciudadanas; cuyo vencimiento de derechos cabe la posibilidad de perder, dada la ambigüedad de la redacción de este apartado constitucional que con gran rotundidad únicamente se señala a los "*de origen*".

De igual manera, en el Artículo 23 se especifica: "1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal. 2. Asimismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos

públicos, con los requisitos que señalen las leyes". A nivel discursivo todavía no tenemos una palabra específica para referirse al ciudadano o a la ciudadana con *derecho* reconocido a intervenir y a participar en todas las sociedades, en cualquier país que lo desee; no obstante, cada vez es más frecuente ver que algunas personas se presentan a sí mismas como cosmopolitas o ciudadanos y ciudadanas del mundo, o sea, "aquel a quien no le afectan las restricciones a que se ven sometidos los no nacionales en cualquier país, sobre todo si son pobres, puesto que su situación legal objetiva les niega plenos derechos de ciudadanía" (Manuel DELGADO, 2016, pág. 91). Un objetivo legítimo que es coherente con un mundo en el que palabras y filosofías como globalización, equidad, igualdad de Derechos, etc., aparecen constantemente en los discursos y en los análisis políticos.

Hablar de ciudadanía es subrayar un rasgo idiosincrásico de las relaciones entre personas; estamos ante agentes activos, participativos, que tienen derechos y, por tanto, tienen y deben tener garantizada la emisión de sus opiniones, así como la participación en la toma de decisiones que, directa o indirectamente, les pueden afectar; es la condición de personas que, por naturaleza, practican alguna forma de sociabilidad. La convivencia permite, a medida que se produce, generar prácticas sociales y construir un tipo de ser humano que comparte experiencias, conocimientos, destrezas, valores, derechos y responsabilidades.

En el grado en el que dicha práctica social conlleve respeto por el otro y no desprecio o humillación, se irá conformando una verdadera democracia; es decir, estaremos ante ciudadanas y ciudadanos dispuestos a ayudar, a reflexionar, a cuestionarse y a mejorar su comunidad; miembros activos de una sociedad, pueblo, que tiene la capacidad de gobernarse a sí mismo. "Dondequiera que exista una actividad conjunta cuyas consecuencias se juzguen buenas por todas las personas particulares que intervienen en ella, y donde la consecución de ese bien produzca un deseo firme y un esfuerzo decidido por conservarlo justamente como lo que es, como un bien compartido por todos, dondequiera que ocurra esto —digo— habrá una comunidad. La clara conciencia de una vida comunitaria, con

todas sus implicaciones, constituye la idea de democracia" (John DEWEY, 2004, pág. 138). A través de la comunicación y de la compartición de tareas se asegura la vida comunitaria. Toda relación entre dos o más personas es siempre social y sus acciones y propuestas tienen normalmente repercusión en otras personas, todas ellas experimentan sus consecuencias.

Es en las dinámicas comunicativas que se establecen en cada sociedad como aprendemos, construimos, revisamos, valoramos y ponemos en cuestión conocimientos que etiquetamos como opciones culturales. Este conjunto de aprendizajes, valores, normas, procedimientos y saberes compartidos posibilitan satisfacer las necesidades y mejorar la vida de cada persona y, por tanto, afectan a la calidad de vida de esa comunidad. Asimismo, propician reproducir, modificar o construir nuevos modelos de sociedad. "Solo la comunicación puede crear una gran comunidad. Nuestra Babel no es de lenguas sino de unos signos y símbolos sin los cuales es imposible la experiencia compartida" (John DEWEY, 2004, pág. 134).

Sobre la base de este tipo de conceptos y argumentos, las sociedades vienen luchando para instaurar o reinstaurar la democracia, cuando no la tienen, y para mejorarla y consolidarla cuando las políticas son nominalmente democráticas pero sus leyes y normas de funcionamiento están lejos de asegurar una verdadera igualdad de oportunidades y la justicia social. La conquista de estas metas es lo que lleva a la ciudadanía a contemplar la urgencia de aprender a vivir juntos, de colaborar y de relacionarnos de modo equitativo. Esta filosofía obliga a atender a las necesidades de reconocimiento de las personas y los colectivos, a mejorar los niveles de redistribución de la riqueza y las condiciones de participación de la ciudadanía en los asuntos públicos; en resumen, ayuda a conformar sociedades en las que se garantice el cumplimiento de los Derechos Humanos. De este modo, las instituciones escolares aparecen como uno de los lugares prioritarios a crear, diseñar, organizar y asesorar para facilitar que puedan hacer realidad las metas educativas que la sociedad debe proponer, debatir y asignarles de manera democrática.

En consecuencia, la conquista y el inicio de la actual etapa de

democracia en nuestro contexto, después de cuarenta años de férrea e intransigente dictadura, va a promover otro tipo de objetivos, claramente dirigidos a la *educación de ciudadanas y ciudadanos*. Fue este giro, precisamente, el que obligó a revisar los contenidos de todas las materias y, además, a proponer asignaturas nuevas como *Educación ética y cívica* y *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*.

Había que enseñar al alumnado lo que es una democracia, qué nuevos derechos y responsabilidades son inherentes en este nuevo modelo de sociedad, en qué se diferencia de los modelos autocráticos. Para ello, se aprovecha el marco de la Ley General de Educación de 1970, que los sectores aperturistas y tecnócratas de la dictadura habían aprobado con miras a calmar los ánimos y apaciguar un clima social en el que se consideraba como tarea urgente democratizar todas las instituciones sociales, al mismo tiempo que se buscaba conseguir ser aceptados por la Europa democrática y sus instituciones, de manera más prioritaria por la Comunidad Económica Europea (CEE).

En el curso 1976-77 y 77-78 el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD), presidido por Adolfo Suárez, autoriza con carácter experimental, en el marco de la LGE, programas de educación cívico-social que recogieran la enseñanza de las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización. En octubre de 1978 se convierte en obligatoria, y se establecen los nuevos contenidos de la *Educación ética y cívica, en 6º, 7º y 8º curso de la EGB* (BOE nº. 245, de 13/10/1978) con el fin de *preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales*.

A partir de 1982, con el PSOE en el gobierno, esta tarea de educar una ciudadanía democrática se convierte en uno de los motores principales en la toma de decisiones de la política educativa, al menos en sus primeras legislaturas. Por primera vez en la historia se garantiza, en la práctica, la educación obligatoria para toda la población. Más tarde, su reforma educativa, la LOGSE, además de ampliar hasta los 16 años la educación obligatoria y comprehensiva,

tratará de reorientar el currículum para educar personalidades democráticas, con contenidos y metodologías que facilitan la formación de personalidades comprometidas y guiadas por una ética laica, con valores que son imprescindibles en cualquier democracia. En definitiva, se tratará de reforzar filosofías y proyectos curriculares destinados a conformar de una ciudadanía justa, solidaria, crítica y colaborativa.

Tanto con una educación más interdisciplinar y transversal como, posteriormente con la LOE (2006), con la implantación de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (BOE, nº 106, de 04/05/2006) esta preocupación se hace visible.

Las filosofías educativas que promulga la LOGSE y la LOE, aunque apoyadas principalmente con argumentaciones psicologicistas, contribuían a subrayar la interdependencia y la necesidad de cooperación entre los seres humanos. El aprendizaje constructivista subraya, en especial en su versión más vygotskiana, la importancia del contexto socio-histórico y de trabajar y estimular la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de cada estudiante, y otorga un papel muy importante a la colaboración entre iguales y al trabajo de organización y dirección de las tareas de aprendizaje, de estimulación y mediación por parte del profesorado.

Es también a finales de los setenta y durante la década de los 80 cuando se construye un nuevo, riguroso y muy poderoso discurso acerca de las personas discapacitadas. De este modo, se pone el énfasis, por primera vez en la historia, en su condición de ciudadanas y ciudadanos; por consiguiente, no podía mantenerlas al margen del sistema educativo o en centros y aulas segregadas (Barry FRANKLIN, 1996; Len BARTON, 1998). Surge el discurso de la educación integradora de las personas con discapacidades en las aulas ordinarias; con ello se trae a primer plano esta acción y se refuerza esta dimensión de una sociedad conformada por seres humanos interdependientes, por una ciudadanía sustentada en la reciprocidad y en la idea de vivir juntos y de conformar un *nosotros*.

No obstante, es imprescindible traer a colación el trabajo de muchos Movimientos de Renovación Pedagógica, sindicatos,

asociaciones de vecinas y vecinos, partidos políticos de izquierda que desde la década de los 70 venían debatiendo y construyendo argumentos y modelos de educación democrática.

Poco a poco llegó a generarse un notable consenso acerca de los fines del sistema educativo para una sociedad que desea conformar personalidades democráticas y asegurar y consolidar la democracia como filosofía incuestionable de organización social y de gobierno. Se fue generando un notable consenso acerca de que, entre las principales metas de un sistema educativo coherente con esta filosofía, deberían estar:

- Favorecer el desarrollo personal (intelectual, moral, socio-afectivo y psicomotor) de cada estudiante, de cara a formar una ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista.
- Educar personalidades libres, con independencia de juicio y creativas, corresponsables de la vida de las demás personas y de la sostenibilidad del planeta.
- Contribuir a hacer realidad la igualdad de oportunidades.

Para hacer realidad este tipo de filosofía orientadora del sistema educativo es preciso diseñar un marco legal democrático que garantice que las instituciones escolares están al servicio de la comunidad. Por tanto, en las aulas las nuevas generaciones deben entrar en contacto con el legado cultural más relevante que los seres humanos vinieron construyendo desde la antigüedad hasta nuestros días; legado cultural presentado de manera significativa, organizado y sistematizado de tal modo que se facilite al alumnado comprenderlo, apreciarlo, continuarlo y comprometerse a hacer frente, mejorar o solucionar aquellos problemas que facilitaron esclavizar, oprimir, humillar, marginar, subordinar e inferiorizar a personas, colectivos y pueblos.

Decidir este tipo de legado cultural debe obligar a un amplio debate social, de modo que desde los distintos ámbitos del conocimiento disciplinar y de la cultura en general se consensuen unos mínimos culturales que permitan poder seguir avanzando sobre los logros que tanto tiempo le llevó construir a la humanidad. Es necesario ser

conscientes de que únicamente en las instituciones escolares el alumnado puede entrar en contacto con un conocimiento sistematizado, organizado; única forma de garantizar que chicas y chicos puedan apreciar y asimilar contenidos y procedimientos que requieren de un cierto orden para poder ser entendidos e incorporados en próximos aprendizajes (Michael F. D. YOUNG, 2008; E. D. HIRSCH, Jr., 2016). Es fuera de las instituciones educativas regladas donde el alumnado y las personas, en general, entran en contacto también con el conocimiento, pero no todas pueden ser capaces de entenderlo y asimilarlo, debido a que no se presenta organizado, y a que no existe un contexto destinado a que las personas puedan realmente aprender, pues no tienen garantizados los apoyos bibliográficos y didácticos significativos y adecuados a sus edades, conocimientos previos, experiencias y a sus capacidades idiosincrásicas.

Esta selección de los contenidos curriculares en y para una sociedad democrática es muy importante que se haga con transparencia, contando con la colaboración e implicación del mayor número de organizaciones sociales, culturales, políticas y educativas. Es de este modo como con dicha selección cultural podremos estar garantizando que se tienen en cuenta los asuntos y los problemas más urgentes en los que se ve envuelta la ciudadanía en ese momento social e histórico concreto.

En la medida en que los contenidos curriculares estén bien seleccionados y organizados, deben servir también para que el alumnado pueda llegar a considerarse miembro informado, activo y capacitado para solucionar necesidades de la comunidad y generar nuevos saberes, conocimientos, procedimientos y tecnologías.

Un currículum semejante obliga a contar con un profesorado bien capacitado profesionalmente que abandere una buena formación científica y cultural, filosófica y sociológica, psicopedagógica y didáctica. Formación que permita garantizarle a la ciudadanía que el profesorado encargado de educar a las nuevas generaciones conoce y sabe cómo trabajar con el alumnado en centros y aulas democráticas; que conoce, entiende al alumnado y sabe relacionarse con sus familias, trabajar con otras instituciones, organizaciones y

agentes de la sociedad que pueden ayudar a su alumnado; que sabe y trabaja en equipo con otros docentes de su propio centro y de otras instituciones. Un profesorado que, de este modo, tiene clara consciencia de la necesidad de nuevas metodologías e innovaciones que faciliten que el alumnado vaya aprendiendo a ver las relaciones y las complejidades de los contenidos culturales con los que trabaja, sin que ello suponga perder de vista que el conocimiento aplicado es y debe ser siempre interdisciplinar.

Cuando echamos la vista atrás y vemos qué aspectos del desarrollo de cada estudiante consideraba el profesorado más activo e innovador que había que potenciar, vemos cómo las famosas ocho capacidades empoderadoras que en la actualidad propugnan profesionales de la educación de fuerte impacto mediático como, por ejemplo, Ken ROBINSON, ya estaban en los artículos que publicaban numerosas profesoras y profesoras, en los que explicaban a otros colegas las innovaciones que estaban desarrollando en sus aulas. Es así como se insiste en la necesidad de educar con estrategias didácticas y con contenidos culturales significativos que contribuyan a desarrollar en el alumnado ocho "C": Curiosidad, Creatividad, Crítica, Comunicación, Colaboración, Compasión, Calma y Civismo (Ken ROBINSON y Lou ARONICA, 2015).

Es también en los últimos años de la dictadura y durante la transición cuando el profesorado y las familias empiezan a colaborar más activamente tanto en las reivindicaciones relativas a la educación pública como, de manera mucho más urgente, acerca de la necesidad de centros educativos para atender a la educación de niñas y niños de cero a seis años, de Escuelas Infantiles —no guarderías—, de recursos didácticos y de un profesorado especializado de manera pertinente. Son tan fuertes las demandas acerca de la escolarización 0-6 años que, a medida que muchos ayuntamientos pasaban a ser gobernados por partidos políticos progresistas, entre las primeras medidas que se ponían en marcha estaba la creación de este tipo de centros educativos; centros que superaban el carácter de custodia y vigilancia para llevar a cabo proyectos educativos adecuados a la idiosincrasia de las niñas y los niños de cero a seis años.

Las exigencias del profesorado, de las familias, de las asociaciones de vecinas y vecinos, de los sindicatos y los partidos políticos de izquierda fueron tan contundentes que, entre las primeras cuestiones que el primer gobierno del PSOE decide resolver, incluso antes de pensar en una reforma global del sistema educativo —mediante la LOGSE—, fue la de crear un departamento destinado prioritariamente a estudiar y diseñar las vías para consolidar como etapa educativa la denominada hasta ese momento por las leyes vigentes como educación maternal y educación preescolar[5]. Desde el primer momento un tema que nadie en el Ministerio pone en cuestión es que la etapa de cero a seis años debe ser educativa, con centros y profesorado con una formación específica, algo que no existía. Como efecto de esto, empiezan a desaparecer todo un conjunto de instituciones cuyos rótulos no visibilizaban este cambio tan radical. Denominaciones como guarderías, nidos, jardines de infancia, *kindergartens*, centros maternales, etc., priorizan las funciones de custodia o exclusivamente de diversión y relegan el carácter intencionalmente educativo que deben tener las Escuelas Infantiles.

A medida que se va consolidando la democracia va creciendo una evidente necesidad de insistir en las dimensiones cívicas en la educación de la infancia y de la juventud; característica que, como ya sugería Albert EINSTEIN, después de constatar los terribles efectos de la Primera Guerra Mundial y del crecimiento que estaba teniendo el nazismo, debía orientar el trabajo de las instituciones escolares; “debe ser la formación de individuos que actúen y piensen de manera independiente, pero vean, sin embargo, en el servicio a la comunidad su principal preocupación vital” (Albert EINSTEIN, 2005, pág. 295). En consecuencia, coincidiendo con los avances teóricos, políticos y prácticos sobre la integración de las personas con discapacidades en las aulas ordinarias, se va gestando un nuevo y más poderoso contexto de discursos y de movilizaciones sociales en favor de políticas públicas verdaderamente inclusivas. Esta filosofía va penetrando en la comunidad educativa, cada vez más sensibilizada con las urgencias de incrementar el activismo en favor de mayores niveles de democracia, justicia social y curricular.

La educación inclusiva es un proyecto político destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan convivir y trabajar juntos en las mismas instituciones educativas y aulas (François DUBET, 2005; José GIMENO SACRISTÁN, 2002; Roger SLEE, 2012). Por tanto, es preciso ser consciente de las tres condiciones a las que obliga esta filosofía política, social y educativa si queremos caracterizar como inclusivo un sistema escolar:

- Permite identificar y superar los obstáculos que incapacitan y complican la vida de determinadas personas que, por el hecho de poseer unas determinadas características —clase social, sexo o sexualidad, etnia, creencias religiosas o capacidades—, no pueden acceder y permanecer, estudiar y convivir en las mismas instituciones y en los mismos espacios escolares destinados a las personas de su misma edad.
- Responde a las necesidades, los intereses y las aspiraciones de todo el alumnado; por tanto, cada estudiante goza de reconocimiento, es objeto de atención y dispone de recursos adecuados a sus necesidades e intereses y, además, ejerce sus derechos a participar en aulas e instituciones escolares democráticas.
- Todas las alumnas y todos los alumnos, en las etapas consideradas como básicas y obligatorias, tienen garantizadas las condiciones para tener éxito escolar.

Una educación inclusiva es mucho más que agrupar en las mismas aulas a estudiantes con diversos orígenes étnicos, clases sociales, sexualidades, capacidades, géneros, religiones, …; exige tratarlos como iguales, pero diferentes; esto es, como ciudadanía a la que, mediante recursos y tareas adecuadas, apoyos y tutorías se le facilitan sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Requiere un profesorado bien capacitado cultural, sociológica, psicológica y pedagógicamente, y asimismo comprometido con esta filosofía; por tanto, puede decirse, que en el ejercicio de sus decisiones más técnicas se le exige vigilar para que no se ponga en peligro el objetivo de la inclusión y de la no discriminación.

Una política educativa inclusiva es, por consiguiente, un modo de contribuir a desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la autoculpabilidad y/o autoodio que introyectan las personas excluidas. Tengamos presente que los discursos públicos oficiales, con notable cinismo, acostumbran a desviar las miradas de las responsabilidades derivadas de las políticas gubernamentales y, por el contrario, a culpabilizar al alumnado de sus dificultades y fracasos escolares; algo que suelen acabar asumiendo, aunque en la mayoría de las ocasiones no se atrevan a declararlo de manera explícita.

Una educación inclusiva requiere una formación y actualización del profesorado que incida en esta línea de trabajo; exige prestar más atención a qué expectativas y actitudes del profesorado son las que dominan su praxis pedagógica; qué conocimiento profesional limita sus prácticas y favorece procesos de exclusión y/o de asimilación; qué prácticas pedagógicas limitan el potencial de transformación que tiene una educación democrática; qué filosofías y programas políticos cercenan sus aspiraciones y la obligación moral de ser optimistas. Precisamos, por tanto, un sistema educativo comprometido con estos mismos ideales y un profesorado con una pertinente formación, autonomía profesional, condiciones laborales y recursos.

Sin una legislación educativa que apueste por la justicia curricular inclusiva no podemos hablar realmente de políticas y sociedades democráticas, sino de eslóganes, palabras vacías, ambiguas, pero sin valor y poder real para incidir y transformar las realidades de injusticia en las que son obligados a vivir muchos colectivos sociales.

Asimismo, es imprescindible tener en cuenta que un sistema educativo inclusivo opera en el marco de un gobierno en el que cada ministerio y administración gubernamental trabaja dirigido por políticas públicas que tienen como objetivo explícito tratar de compensar y corregir todas las injusticias estructurales que inciden en las condiciones de vida de los niños, las niñas y de sus familias; exige la corresponsabilidad de todos los Ministerios de ese gobierno.

En el fondo, las demandas en favor de políticas inclusivas son las consecuencias del fuerte activismo social y político de una

ciudadanía educada y consciente de sus derechos y responsabilidades. Esto explica las numerosas cartas de Derechos Humanos que se vienen conquistando desde la década de los setenta hasta la actualidad. Pero, a su vez, es este tipo de análisis, reflexiones y movilizaciones cívicas las que también nos hacen conscientes de que todavía, a estas alturas de la historia, quedan reivindicaciones y legislaciones pendientes como, por ejemplo: la *Declaración Universal sobre el Derecho de la Ciudadanía a la Información y al Conocimiento*, la *Declaración Universal de Derechos Medioambientales*, la *Declaración Universal sobre el Derecho de las personas LGTBI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales)*, o la *Declaración Universal sobre la Ciencia y el uso del saber científico* (aunque sobre esta última no podemos ignorar la adoptada en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, el 1 julio de 1999) (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012b, págs. 70-71).

Este ilusionante activismo político, social y educativo de los setenta y ochenta se convierte igualmente en el motor de nuevas demandas para las políticas y la praxis educativa. El trabajo de un número muy importante de profesoras y profesores se producía a dos niveles. Por una parte, en cuanto ciudadanas y ciudadanos, participan y son activistas políticos en la comunidad en la que viven y, por otra, como profesionales tratan de llevar a la práctica en las aulas este compromiso con la educación de una ciudadanía democrática, crítica, solidaria, comprometida con la justicia y optimista, y lo hace mediante el diseño y la implementación de propuestas curriculares que tratan de hacer realidad una:

- Educación anti-racista
- Educación anti-sexista
- Educación anti-clasista
- Educación no homofóbica
- Educación inclusiva
- Educación laica
- Educación integral
- Educación para la sostenibilidad

El hecho de empezar a hablar y a trabajar con el prefijo *anti* en los programas escolares destinados a hacer frente y contribuir a superar el racismo, el sexismo y el clasismo, marcaba una importante diferencia con las perspectivas más oficialistas que, pese a asumir tales rótulos, en el fondo solían acabar como papel mojado o fórmulas con las que rellenar documentos que exigen unos servicios de inspección cada vez más obsesionados con la burocracia.

Añadir el prefijo *anti* conlleva admitir que la educación con posibilidades de desmontar y hacer frente al clasismo, al sexismo, al racismo, a la homofobia, a la segregación social, al desarrollismo y al ecologicidio, no puede arrancar del supuesto de que únicamente el alumnado es el contaminado y afectado por estos sesgos, quien manifiesta y al que se le achacan siempre este tipo de comportamientos perversos y erráticos. Análisis que, de manera simultánea, acepta que el profesorado ya ha resuelto este tipo de desviaciones; que sus conocimientos, teorías, hipótesis, intuiciones, análisis, valoraciones y comportamientos ya corrigieron estos importantísimos sesgos y omisiones. Por tanto, todo lo que las profesoras y los profesores decidan, propongan y lleven a cabo en las instituciones escolares y aulas puede servir y ser presentado como ejemplo y modelo a seguir e imitar.

El prefijo *anti* pone el énfasis en reconocer que tanto el profesorado como el alumnado y las familias fueron educados y están viviendo en sociedades sexistas, clasistas, racistas, homófobas, patriarcales, segregadoras, fundamentalistas católicas y ecologicidas; en consecuencia, luchar contra el sentido común, que dificulta vernos de este modo, debe tener en las aulas un doble objetivo: educar tanto al alumnado como al propio profesorado. Todas y todos estamos afectados por esta clase de sentido común hegemónico, e, igualmente, nuestras creaciones culturales, teorías, conocimientos, tecnologías, recursos y materiales curriculares y educativos, en general. Hacer frente a estas deformaciones y generar alternativas con auténticas posibilidades de mudar nuestra existencia, exige que, como dice Paulo FREIRE, todas las personas que integran la comunidad educativa nos convirtamos al mismo tiempo, recíprocamente, en educadoras y educandas.

Esta prometedora filosofía educativa que empezaba a ser más aceptada por toda la comunidad educativa fue perdiendo fuelle y reducida a mantras, a medida que las nuevas leyes iban en realidad dejando de preocuparse por ellas y, por el contrario, optaban por introducir nuevas jergas tecnocráticas y, como se pudo contrastar muy pronto, re-profesionalizantes dominadas por concepciones psicologicistas y pedagogicistas individualistas. Se iban dejando al margen los debates y los programas destinados a formar política y culturalmente al profesorado, lo que, a su vez, servía para que los sectores reaccionarios culparan injustamente y de manera global al conocimiento pedagógico y psicológico, sin distinciones o matizaciones, de todos los problemas que surgieran en las aulas y de las dificultades, los fracasos y el abandono escolar.

### *e) Educación de personalidades neoliberales, conservadoras y neocolonialistas*

El trabajo en equipo, la metodología didáctica basada en proyectos y en unidades didácticas integradas que se inició con gran fuerza e implicación por parte del profesorado desde los primeros años de la recuperación de la democracia, continúa durante las décadas siguientes, aunque con la LOE (*Ley Orgánica de Educación)*, en 2006, ya se produce un notable frenazo. Tengamos presente que es en esta ley en la que se impone el discurso de las competencias, completamente al margen de la comunidad educativa, sin el más mínimo debate y sin líneas de investigación que estuvieran desarrollando un concepto tan borroso y confuso como el de las llamadas *Competencias básicas* (Art. 6.1 de la LOE) (José GIMENO SACRISTÁN, Comp., 2008) o centros experimentales en los que grupos de profesoras y profesores pudieran poner mínimamente a prueba nueva filosofía. El apresuramiento y la imposición acrítica en la legislación española es consecuencia de un gobierno que opta por atender prioritariamente los dictados de organizaciones como la OCDE. Esta ley, aunque bajo gobierno socialista, asume el nuevo énfasis a la ideología tecnocrática y neoliberal que avala la OCDE desde el preciso momento que introduce las competencias.

Es necesario tener en cuenta que las competencias es un concepto derivado de la formación profesional que favorece el desarrollo de iniciativas neo-conductistas que ansían regresar a objetivos educativos operativos, formulados con verbos de acción que permitan cuantificar, medir (al estilo positivista) y, consecuentemente, comparar. Va a ser la vía para redefinir el sistema educativo y ponerlo al servicio de las necesidades de la economía productiva, del mercado capitalista, relegando o considerando todas las demás funciones como asuntos secundarios. Con la irrupción de PISA en el 2000 se va a reforzar de una manera muy intensa esta tecnocracia, aunque en esos años con un disfraz progresista. Los lenguajes oficiales y de tecnócratas oficialistas de la educación confunden al profesorado con una jerga muy ambigua como son las competencias. Término para el que no dictan una definición oficial, sino que cada persona ofrece *su propia* definición. Estamos ante un término que, aparentemente, podría servir a todo el mundo dado que cada cual lo define como mejor le parece. Pocas veces en la historia de nuestro sistema educativo nos encontramos con un término vertebrador de una política educativa tan ambiguo y, por consiguiente, tan ineficaz. Aunque algo parecido había acontecido con el *constructivismo*, que terminó reducido a un ineficaz *mantra*.

Es fácilmente comprobable esta borrosidad de ambos conceptos en la medida en que los libros de texto —con el visto bueno del Ministerio y sin haber introducido modificaciones en las tareas escolares que proponen—, en su publicidad dicen que están diseñados y organizados para llevar a la práctica una educación constructivista y por competencias.

La borrosidad y la confusión dieron lugar también a un importante retroceso en el trabajo didáctico más rico que venía implementado un buen número de docentes en las aulas. Hubo una vuelta a metodologías más tradicionales, más conservadoras y más autoritarias, a un regreso a las aulas de los libros de texto, pues el profesorado se siente inseguro con los nuevos encargos de competencias, añadidas a un currículum legislado caracterizado por una enorme sobrecarga de contendidos obligatorios. A este repliegue conservador también contribuye una nueva ofensiva de las editoriales

de libros de texto, con *regalos* —como por ejemplo una pizarra digital — a aquellos centros que impongan como obligatorios sus libros de texto; algo que muchos centros aceptan como medida para subsanar los recortes económicos que el Ministerio les está aplicando.

En este panorama es importante tomar en consideración las políticas de recortes en las partidas presupuestarias a los Centros de Profesorado (CEP), así como una muy frecuente modificación en sus modos de gestión y funcionamiento que la Administración iba legislando; medidas en las que, cada vez, se dejaba notar más claramente una política de intervencionismo y de control de estas instituciones.

Los Centros de Profesorado fueron una de las creaciones más importantes en la primera legislatura del PSOE. El Ministerio de Educación que presidia José Mª Maravall, siguiendo el ejemplo de los *Teacher's Centre* británicos, crea este tipo de instituciones en 1984 (*Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores*[6]). En el preámbulo de dicho Real Decreto se especifica con claridad que estos centros son las "*plataformas estables para el trabajo en equipo de Profesores de todos los niveles educativos, gestionadas de forma democrática y participativa y apoyadas por la Administración*". Y, en su Artículo 1, queda patente esta confianza del gobierno en las grandes posibilidades de estas instituciones para renovar y mejorar el sistema educativo y la educación de las generaciones más jóvenes: "*Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, tono ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza*".

En general, es preciso reconocer que no se acometieron reformas importantes en las políticas de formación y actualización del profesorado, y el lenguaje psicológico y tecnocrático fue adueñándose de los discursos. Es necesario reconocer que una gran parte del profesorado que estaba tratando de innovar en sus aulas estaba guiado sobre todo por la ilusión, por una creatividad y por una

innovación poca reflexiva, un tanto espontaneísta que se fue traduciendo en desilusión a medida que las políticas oficiales del PSOE fueron desconectando estructuras más horizontales de actualización del profesorado como eran los Centros de Profesorado (CEP), practicando un mayor intervencionismo y una praxis de jerarquización en las direcciones de estas estructuras. Situación que se agrava con la LOGSE y su lenguaje tecnocrático, burocrático y psicologicista.

A medida que se iban sucediendo las legislaturas socialistas e iban cobrando mayor peso organizaciones económicas y políticas mundiales como la OCDE, el FMI (Fondo Monetario Internacional), la OMC (Organización Mundial del Comercio), las Fundaciones filantrocapitalistas, los *Think Tanks* conservadores, neoliberales y colonialistas, el G7, G9 y G20, etc. (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012b, págs. 177-204), crecía la desconfianza ante el profesorado de la red pública y sus organizaciones, como por ejemplo los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica), ante los colectivos y las organizaciones de estudiantes, las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres) de los colegios públicos.

La LOGSE, por tanto, marca el comienzo de la hegemonía de las explicaciones tecnocráticas acerca de lo que acontece en el sistema educativo y las soluciones para convertirlo en eficaz. De esta manera, a la par que las decisiones políticas y los análisis son convertidos en un asunto meramente técnico, se desplazan los análisis y los debates políticos acerca de las finalidades de la educación y de las condiciones y los medios para convertirlos en realidad. Algo que, por ejemplo, ya venía sacando a la luz Thomas S. POPKEWITZ (1998) al constatar cómo la psicología en el campo de las ciencias de la educación venía desempeñando en la mayoría de los países de nuestro entorno un papel de "disciplina redentora de las ciencias sociales", especialmente a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. De este modo facilitó a los poderes y a los gobiernos conservadores el reemplazo de la filosofía moral por un enfoque científico que diera cuenta de la salvación del alma, del ser humano. El propio vocabulario influenciado claramente por la religión, con conceptos como desarrollo y realización personal, pasa a

secularizarse y, por tanto, a ser objeto de análisis y mediciones objetivas y, en consecuencia, de regulación. Su alianza con el positivismo facilitó todavía más que las dimensiones políticas y económicas se desdibujaran aún más. En el transcurso de los años y las legislaturas, el programa educativo de marchamo conservador se fue descafeinando y los nuevos lenguajes psicologicistas y tecnocráticos, como los que ya marcaban la filosofía de la LOGSE, fueron poco a poco abriendo el paso a una fuerte reorganización del pensamiento neoliberal e, igualmente, del conservador (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1991 y 2007; Julia VARELA, 2009).

La ilusión del profesorado se iba debilitando en el mismo grado en el que se podía constatar el fuerte peso de las ideologías neoliberales y las modificaciones legislativas que, en consecuencia, se iban visibilizando. A medida que el PSOE se iba consolidando e instalando en el gobierno y en sus aparatos de poder, fue cediendo más y más a las presiones de los grupos y las instituciones conservadoras y católicas.

Este avance del vocabulario tecnocrático va a facilitar y acelerar el avance de un tipo de análisis de la política y de las prácticas educativas con un aire de neutralidad, que es ofrecido a la sociedad como despolitizado, pero también a la comunidad docente; un avance que va a coincidir también con la fuerte crisis financiera que se inicia en nuestro contexto a finales de los ochenta y que va a continuar acrecentándose en las décadas siguientes hasta la actualidad.

La proliferación de *think thank* o gabinetes generadores de ideas y de análisis, especialmente los vinculados a una gran variedad de grupos financieros y a opciones políticas conservadoras y neoliberales, tanto nacionales como internacionales, comienzan a cobrar un enorme poder. Estos poderosos centros de producción de ideas y de alternativas a las políticas progresistas van a tener a su favor enormes sumas de dinero y toda clase de facilidades para acceder a la inmensa mayoría de los medios de comunicación y así propagar sus mensajes y propuestas. Grupos mediáticos que, no podemos obviar, pertenecen a esos mismos poderes financieros y políticos.

Son estas enormes facilidades para hacerse escuchar junto con esos mismos medios de comunicación los que silencian o, lo que es peor, los que deforman por completo o tergiversan las posibles explicaciones y soluciones discordantes y diferentes que proponen otras opciones ideológicas más progresistas y de izquierdas. Es de este modo, como se convierte en pensamiento hegemónico lo que es una opción entre otras. Es decir, en realidad podemos ver que de lo que se trata es de llevar a cabo la construcción de un proceso de dominación y mantenimiento del poder basado en promover cosmovisiones e intereses particulares; en condicionar argumentaciones e interpretaciones, decidir e imponer soluciones a problemas y situaciones políticas, culturales, económicas y sociales que en un determinado momento están en disputa entre colectivos con intereses y opciones rivales.

Dicha interpretación de la realidad se realiza por medio de un ejército de intelectuales, políticos, expertos, analistas mediáticos, periodistas, artistas, etc. con fácil acceso a los principales medios de comunicación, editoriales y revistas especializadas que ayudan con su trabajo y con su presencia a construir y a ver como cierto, lógico, como verdad, obviedad y legítimos sus análisis de todo lo que acontece en la sociedad y, simultáneamente, a considerar sesgado, irreal, imposible, amenazante, peligroso cualquier otra percepción y/o intervención sobre la realidad.

De este modo, ya desde finales de los 80, pero de manera más acentuada durante los noventa, una gran mayoría de los medios de comunicación vehiculaban informaciones, notas, estudios e investigaciones no contrastadas ni rigurosas en las que se trataba de asustar a la población y, en concreto, a las familias de que teníamos un serio problema en la Educación Pública; se fabricaba de este modo un clima de *pánico moral* (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2007, págs. 31-40) muy favorable a los intereses de las grandes corporaciones financieras y religiosas y, lógicamente, a la influyente red de colegios privados y concertados confesionales.

Un mínimo vaciado de noticias en los periódicos, las emisoras de radio y la televisión, en las revistas de la prensa rosa de mayor difusión permite comprobar cómo estaban a la orden del día líneas

argumentales, discursos y eslóganes ideológicos que, cual mantras, contribuyen a generar alarma social y, en consecuencia, a mudar las políticas vigentes; también a justificar modelos educativos más autoritarios y, simultáneamente, a eliminar y expulsar cuanto antes de las aulas a determinados colectivos estudiantiles pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos y marginados.

Una buena parte de los análisis y eslóganes que los medios de comunicación en las estas últimas décadas vienen propagando, con bastante aceptación acrítica por parte de la ciudadanía, coinciden en diagnósticos como:

- *Caída generalizada de los niveles escolares*, con lo cual simultáneamente propagamos que la juventud es cada vez más **ignorante**.
- *Aumento de la violencia en las instituciones y aulas escolares*, tanto entre estudiantes (bullying, ciberbullying, violencia de género, …) como contra el profesorado (conductas disruptivas en las aulas, indisciplina, amenazas y agresiones a docentes, …). Informaciones que ayudan a generalizar a todas las chicas y a todos los chicos la etiqueta de **violentos y peligrosos**.
- *Alusiones constantes a la poca capacidad para esforzarse*, a la comodidad, la apatía, la desidia y la holgazanería que definen los comportamientos de la infancia y la adolescencia en la actualidad. No olvidemos la etiqueta de "ni estudian ni trabajan – *ni-nis*". Discursos con los que asociamos a la juventud la característica de **ociosos y vagos**.
- Noticias muy frecuentes en los medios de comunicación de masas sacando a relucir el predominio de conductas de ocio y tiempo libre dominadas por un *consumo abusivo de bebidas alcohólicas*, cuando no también de toda clase de *drogas* prohibidas, la denominada como "*cultura del botellón*". De este modo, el rasgo de **borrachos y drogadictos** pasa a ser considerado como típico de toda la juventud.

Estas características se instrumentalizan también como argumento decisivo para culpar a las familias de clases y grupos sociales

desfavorecidos, de la etnia romá-gitana y de inmigrantes pobres, pues son los hijos y las hijas de este tipo de familias las que mayor visibilidad alcanzan con conflictivos y fracasados.

Mantras semejantes van a ser asignados por esa misma red mediática y política destinada al **profesorado funcionario de la educación pública**, con el objetivo de desprestigiar y generar falsas ideas para considerarse legitimados para promover la enseñanza concertada y privada:

- *Mala formación inicial y nada interesados en actualizarse y continuar formándose; incapaces o vagos para crear redes y trabajar colaborativamente, en equipo con otros colegas*. Desde esta consideración, se facilita la fabricación y la generalización del profesorado como un colectivo de **ignorantes**.
- *Profesionales autoritarios, conservadores en sus metodologías y recursos didácticos*, que eluden sus responsabilidades y culpan y etiquetan negativamente a un alumnado, que se aburre con ellos y no aprende. Profesionales muy distantes con las familias a las que también responsabilizan de no atender a sus hijos e hijas; docentes que no se preocupan de atraer e implicar a las mismas. Mediante este tipo de tópicos los grupos conservadores y neoliberales tratan de forjar una imagen del profesorado como seres **despóticos e injustos**.
- Otra de las falsas asignaciones con la que etiquetan al colectivo docente es la de que *trabaja pocas horas*, *tiene muchas vacaciones*, o sea, un colectivo de profesionales **irresponsables burócratas y vagos**.
- Mediante la instrumentalización y manipulación de noticias los medios de comunicación de masas ayudan a extender prejuicios destinados a encasillar a los profesionales como **seres egoístas**, dado que dilapidan los recursos públicos que se les asignan, son irresponsables en los gastos que realizan y —uno de los tópicos en los que más insisten— están *obsesionados por lograr que les suban continuamente los salarios*.
- Al profesorado de la pública se le reprocha con excesiva

frecuencia que dispone de plataformas de apoyo a sus injustas reivindicaciones como son los **sindicatos**; organizaciones de movilización protectoras de un colectivo indolente, abúlico, inútil, permanentemente insatisfecho, pero sin verdaderas razones.

Con la llegada del gobierno conservador del Partido Popular presidido por José Mª Aznar, en 1996, el sistema educativo vuelve a colocarse en un importante foco de atención. Consideran muy importante promover otro sistema educativo más acorde con sus políticas económicas neoliberales y, por tanto, la necesidad de una fuerte reestructuración conservadora de las políticas sociales. Resulta así evidente que el neoliberalismo es incompatible con las filosofías, políticas e intervenciones que caracterizan al Estado del bienestar, dado que este se basa en una cierta redistribución más justa de los excesivos beneficios que obtenían los propietarios de los medios de producción en los regímenes capitalistas. Fueron las grandes movilizaciones y luchas sociales y políticas contra las ideologías capitalistas y conservadoras las que permitieron la existencia de pensiones de jubilación, coberturas por desempleo, servicios sociales, sanidad gratuita, educación gratuita, etc. Una vez que se produce la famosa caída del Muro de Berlín, los grandes poderes financieros y empresariales, instrumentalizando de manera adecuada a los medios de comunicación, fundaciones y laboratorios de ideas, se dedican a bombardear a la población con panfletos destinados a convencer a la ciudadanía de que no hay otras alternativas rivales. Con ello se abona el terreno para autoproclamar al modelo neoliberal como el único posible, al mismo tiempo que presenta al Estado de bienestar como un modelo pasado de moda. Todo se pretende reducir y explicar de manera mercantil y organizar como mercado para responder al interés de, por una parte, facilitar y estimular el mercado y el consumo, y por otra, aminorar las funciones del Estado. Si la educación se equipara a mercado, eso quiere decir que los centros escolares serían instituciones semejantes a los supermercados; la clientela elegiría los centros escolares que prefiera, así como qué estudiar. Pero, en buena lógica, tales elecciones estarán condicionadas por la información a la que se tiene

acceso, así como por los recursos económicos de los que disponga cada cliente (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2007).

Para afianzar mucho mejor este nuevo sentido común neoliberal es preciso ofrecer y exigir a la infancia y a la juventud otra educación más acorde a esta nueva hegemonía neoliberal. De este modo, tanto en los discursos públicos como en el pequeño documento de 32 folios, *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación* (11 de marzo de 2002, Ministerio de Educación Cultura y Deportes[7]), y más tarde en *el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación*[8], o en el texto definitivo de la LOCE, de 23 de diciembre de 2002 (BOE, Nº 307 de 24 de diciembre de 2002[9]), las autoridades ministeriales tienen un especial cuidado no solo en eludir sus responsabilidades, sino también en no molestar al profesorado, no sea que este colectivo se enoje y pase a hacer oposición. En bastantes momentos da la sensación de que la verdadera razón de esta Reforma son las demandas del propio profesorado; parece que, por una vez, se le quiere hacer caso.

La estrategia ministerial conservadora en esa VII legislatura (2000-2004) trata de no incurrir en algunos de los defectos en los que cayó en el trámite de la Ley Orgánica de Universidades, cuando se dedicó a culpar al profesorado de corporativista y de egoísta, poniendo incluso en duda su formación y capacitación. Frente a otras explicaciones, el discurso generador de un clima social favorable a las reformas educativas conservadoras del Ministerio de Educación solo presenta un único culpable: el alumnado.

Así, por ejemplo, en el *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*, la palabra más frecuente es “esfuerzo” (“cultura del esfuerzo”), escrita hasta 22 veces y siempre referida a una característica que deben poseer los alumnos y las alumnas. Por el contrario, nunca se discute ni propone cómo motivarlos. No se analizan los porqués del desinterés de muchas alumnas y muchos alumnos, ni se sugieren alternativas motivadoras para estimular el esfuerzo del alumnado. Insistir machaconamente en la cultura del esfuerzo individual facilita proponer únicamente metodologías

autoritarias basadas en “la letra con sangre entra”; es también una manera de *desvalorizar las pedagogías activas*, más respetuosas con la idiosincrasia de los procesos de aprendizaje de los chicos y las chicas (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2002).

Las políticas que implementa José Mª Aznar vertebran de manera adecuada los distintos Ministerios de su gobierno para desmontar un ya debilitado Estado de bienestar. En el fondo, todas las decisiones y medidas de su gobierno permiten evidenciar un Estado que se ha vuelto indiferente ante las necesidades de los grupos sociales más desfavorecidos, dedicándose, por el contrario, a facilitar aún más las cosas a las grandes empresas multinacionales en su apuesta por el neoliberalismo. La salida política por la que se apuesta en la educación de la infancia y de la juventud para *solventar el fracaso escolar* es la de *segregar y eliminar del sistema educativo* a todos aquellos alumnos y aquellas alumnas que tienen problemas de aprendizaje, o tienen que soportar propuestas de enseñanza y aprendizaje inadecuadas e incorrectas de buena parte del profesorado.

En la medida en que las reformas de los Estados comprometidos con el neoliberalismo aceptan dejar a las fuerzas del mercado con total libertad, permiten que, día a día, se vaya dejando de intervenir en las esferas económicas y sociales, al mismo tiempo que contribuyen a facilitar que el reparto de los recursos y de la riqueza se lleve a cabo de un modo profundamente desigual. De modo inevitable, una minoría de la población acaba haciéndose cargo de cada vez mayores recursos y riquezas y, por tanto, de mayores cotas de poder, mientras que la proporción de personas en situaciones de pobreza no hace sino incrementarse. Un reparto tan injusto termina siempre generando una mayor conflictividad social. Y es precisamente en los momentos en los que empieza a sentirse esa mayor inseguridad laboral —efecto del aumento del porcentaje de personas en situación de desempleo o con empleos muy precarios —, cuando el número de personas en situaciones de pobreza aumenta y cuando el Estado curiosamente comienza también a mostrar preocupaciones predominantemente punitivas para resolver la conflictividad social y laboral.

Las respuestas neoliberales ya no buscan incidir en los modos de alterar las causas que originan la desigualdad en el acceso al mercado laboral, a los recursos económicos y culturales, o en los motivos por los se producen las situaciones de exclusión social, o las de fracaso escolar, sino que las soluciones neoliberales se ciñen exclusivamente a retirar, marginar y castigar todavía más a quienes sufren los efectos de tales políticas.

Conviene tener presente que las políticas de fuerte represión policial, de encarcelación de las personas que sufren las consecuencias de las políticas económicas neoliberales, es la estrategia de los Estados conservadores. Es lo que se conoce como ideologías y medidas de "Tolerancia Cero" para hacer frente a las respuestas de los sectores sociales más desfavorecidos. Encerrar y separar en espacios específicos a quienes les toca soportar el neoliberalismo, es ahora lo solución conservadora. En ningún momento se ponen en tela de juicio las dimensiones estructurales que explican la inseguridad del momento presente.

La política de la "Tolerancia Cero", puesta en acción por primera vez en la ciudad de Nueva York, a partir de 1993, cuando accede a la alcaldía Rudolf Giuliani, es la respuesta con la que desde la derecha política más autoritaria se trata de hacer frente al aumento de la inseguridad y de la delincuencia típica de las sociedades en las que el poder y las distancias entre las distintas clases sociales no hacen más que incrementarse. Aplicar la "Tolerancia Cero" equivale a recurrir a respuestas exclusivamente punitivas, a una aplicación inflexible y excesiva de las leyes.

Este tipo de medidas tiene su traslación a los sistemas educativos bajo eslóganes o filosofías como la *cultura del esfuerzo individual*, antes mencionada. Al igual que las medidas de "tolerancia cero" tratan de aplicar exclusivamente la represión policial y el internamiento en prisiones de los colectivos sociales más desfavorecidos, con el consiguiente efecto de criminalizar la pobreza, ahora en educación también se culpa únicamente al alumnado, sin llegar a cuestionar las dimensiones estructurales que explican la falta de motivación de un sector importante de este colectivo. Podemos decir que el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* opta también

por la “tolerancia cero” para marginar y segregar a los alumnos y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales más desfavorecidos.

Sin duda alguna y como se evidencia en el conjunto de discursos, acciones y medidas que se han venido acometiendo desde 1996, la llegada del gobierno conservador del PP marca, de manera contundente, el momento de una mayor aceleración y consolidación de la ideología política neoliberal y conservadora católica. No obstante, es preciso subrayar pequeños periodos más progresistas, pero tecnocráticos durante, principalmente, la VIII Legislatura (2004-2008) y los primeros momentos de la IX Legislatura (2008-2011) bajo el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero. Pero es preciso reconocer que el PSOE desde su llegada al gobierno en la década de los ochenta, a medida que iban sucediéndose los años en el poder fue dejando de lado, poco a poco, su programa de carácter más progresista.

La socialdemocracia española desde finales de la década de los ochenta se va situando en la vanguardia de la lógica neoliberal; posición que explica su decidido papel a favor de: a) la privatización de las empresas públicas; b) la destrucción del tejido industrial mediante la denominada reconversión del sector siderúrgico y naval; c) la privatización de la banca pública y de los servicios públicos; d) la privatización en educación y en sanidad; e) la concentración bancaria; f) la denominada, de manera cínica, flexibilización del mercado laboral (la facilidad y el abaratamiento de los despidos); g) los recortes en las políticas públicas, las prestaciones a las personas desempleadas; h) la incorporación del lenguaje de la competitividad en todos las esferas sociales, instituciones y organizaciones, etc. No olvidemos la tristemente famosa expresión típica de los pelotazos en aquella época, pronunciada por el Ministro de Industria socialista Carlos Solchaga (1982-1993): “*España es el país del mundo donde más rápido se puede hacer uno rico en menos tiempo*”. Fueron ese tipo de medidas las que abrieron el paso y facilitaron la consolidación del neoliberalismo y de las reglas del capital (Rawi Abdelal, 2007). Una política muy semejante a la famosa tercera vía del primer ministro británico laborista, Tony Blair o las políticas de Bill Clinton en los Estados Unidos.

Las presiones para redireccionar y poner al servicio de las grandes corporaciones financieras y empresariales el sistema educativo siguen acrecentándose desde la década de los noventa. Tengamos presente que el éxito, la consolidación y la reproducción de una sociedad globalizada neoliberal, colonialista y conservadora va a requerir construir un sentido común hegemónico que dificulte poder cuestionar esta ideología y este modelo de sociedad y de relaciones sociales. De ahí el nuevo encargo a los sistemas educativos: la *construcción de personalidades neoliberales, empresarias de sí mismas, conservadoras, y neocoloniales*. Situación esta en la que nos encontramos en las últimas décadas y que empuja al gobierno del Partido Popular a aprobar la LOCE en 2002 y, en 2013, a diseñar e imponer de un modo autoritario, merced a su mayoría absoluta en el parlamento y en el Senado, la LOMCE *(Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*[10]*).* Esta última ley orgánica —el mayor rango y poder que permite el marco constitucional vigente—, endurece y acelera grandes modificaciones en el sistema educativo con el fin de consolidar unas reglas de juego que dificulten poner en cuestión la filosofía y las líneas de acción que esta ley instaura.

No obstante, es imprescindible saber que siempre los distintos grupos sociales que luchan por otros modelos de sociedad llevaron y siguen manteniendo importantes dinámicas de resistencia.

## *El nuevo currículum neoliberal*

Las instituciones escolares enseñan y trabajan conocimientos, procedimientos, destrezas y valores que sirven para comprender y vivir en un momento histórico en una sociedad. Pero cuando revisamos las políticas curriculares y las dinámicas presentes en las aulas y en un país determinado siempre podemos constatar críticas y denuncias sobre sus déficits y sesgos en los contenidos que seleccionan para enseñar, en los recursos y las metodologías y en lo que se evalúa. Desde hace años, somos cada vez más conscientes del poder productor y reproductor de los sistemas educativos, pero también de que siempre generan resistencias (Jurjo TORRES SANTOMÉ,

2005).

Desde el 2000 la OCDE, con PISA, cada tres años propugna un fuerte tirón de orejas a nuestro sistema educativo. Fenómeno que es visiblemente aprovechado por el Partido Popular en el gobierno para tratar de llevar a cabo una de las más fuertes reorientaciones en la historia de nuestro sistema educativo. El primer intento serio se hizo con el gobierno del Partido Popular de José Mª Aznar, con la LOCE (2002), pero al perder las siguientes elecciones esta ley fue aplazada, en 2004, y finalmente derogada en 2006 con la aprobación de la LOE.

Sin embargo, el gobierno del PP de Mariano Rajoy, con su política de desmonte del Estado de bienestar y la apuesta por consolidar un modelo de sociedad neoliberal, impone de nuevo su reforma educativa, pero más perfeccionada, la LOMCE. Una Ley que, cual caballo de Troya, pretende llevar a cabo una reeducación de la ciudadanía democrática para convertirla en un conjunto de seres fuertemente individualistas, empresarios de sí mismos, con valores, vínculos y un nuevo sentido común mercantilista, acorde con las necesidades de los modelos económicos, financieros y laborales de la sociedad neoliberal (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2014). Se quiere imponer una nueva ética y moralidad individualista, opuesta a los ideales más comunales y comunitaristas de otras ideologías a las que pretenden arrinconar y visibilizar como erróneas, desfasadas, fantasmales o imposibles.

Los discursos justificativos de la nueva reforma educativa se llevan a cabo sobre la base de análisis muy reduccionistas y sesgados, pero muy bien y ampliamente divulgados y amplificados por grupos empresariales y financieros que buscan fabricar consensos sobre los modos de adecuar las políticas educativas a sus intereses. Sus estrategias mediáticas estarán dirigidas a explicar y divulgar modos de solventar el déficit del sistema educativo construidos a través de pruebas de diagnóstico y jerarquías acerca de la calidad de los sistemas educativos a nivel mundial. De esta manera, las voces autorizadas para hablar con propiedad y rigor suficiente sobre los problemas y temas educativos, en general, pasan a ser los grandes organismos neoliberales de ámbito internacional. Entidades como la

OCDE, FMI, BCE, *think thanks* y fundaciones filantrocapitalistas, etc., son quienes mejor defienden y protegen a las grandes corporaciones financieras y empresariales neoliberales.

Su estrategia pasa por reducir las miradas sobre las funciones de los sistemas educativos, convertir en objetivos prioritarios competencias y saberes que son más susceptibles de beneficiar sus intereses. Es sobre la base de informes internacionales y las subsiguientes recomendaciones que hacen públicas y que, en muchas ocasiones, son publicitados con la intención de asustar a la población y que esta, a su vez, se dedique a presionar a sus gobiernos para que las tomen en consideración e implementen con la mayor rapidez posible. Buena prueba de este modo de operar es la que explica la mudanza discursiva que se viene produciendo desde la década de los noventa. De preocuparse por qué colectivos sociales tienen más problemas en los colegios e institutos, quiénes fracasan y/o abandonan el sistema educativo y los porqués, se pasó a obviar que todavía vivimos en sociedades clasistas, racistas, sexistas, homófobas, segregadoras y no inclusivas. Mediante implícitos, en la mayoría de los casos, se viene dando por supuesto que nuestras sociedades son justas, inclusivas democráticas y que reina una auténtica igualdad de oportunidades. Con este tipo de asunciones es más fácil perder de vista objetivos y medidas educativas destinadas a ayudar a compensar y a superar estas desigualdades; no se habla explícitamente y se relega este tipo de análisis para que con ello, poco a poco, se olvide interrogarse si lo que se demanda del alumnado en su paso por los centros y las aulas escolares contribuye a que pueda comprender, valorar e intervenir en su comunidad y en el mundo, en general. Este tipo de propuestas y reformas no son presentadas como opciones frente a otras posibles, sino como las únicas realistas.

En coherencia con los informes comparatistas y cuantitativos de las instituciones supranacionales economicistas neoliberales, las voces con mayor audiencia, el sistema económico y el mercado laboral pasan a convertirse en el principal e, incluso, en la práctica, en la razón prioritaria de las políticas de reforma educativa. Un inmejorable ejemplo de esta desviación de las miradas y del redireccionamiento

de las funciones de los sistemas educativos lo podemos visibilizar en la enorme claridad del primer párrafo con el que se inicia el primer *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*:

> "La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global"[11].

Párrafo y filosofía introductoria que se desdibuja un poco en las redacciones de la introducción de los Anteproyectos posteriores, así como en el texto final de esta Ley Orgánica. No obstante, lo que no va a variar sustancialmente es el articulado con el que se desarrolla la filosofía educativa del primer Anteproyecto. De este modo, y sin ambages, se pretende dar la sensación de que varía, más o menos, radicalmente la razón de ser de dicha reforma educativa.

Por consiguiente, cualquier análisis que se lleve a cabo sobre la LOMCE nos dejará observar que se asume como modelo de sociedad un capitalismo financiero, basado en modos de producción posindustrial y en bienes inmateriales. Algo que se plasma no únicamente en la filosofía de todo el articulado de la ley, sino también cuando se analiza más detalladamente el currículum legislado que de ella se deriva y, más en concreto, en las especialidades que se plantean desde la ESO, la Formación Profesional y el Bachillerato; en las asignaturas obligatorias y optativas y, de modo más minucioso aún, en los contenidos obligatorios que las desarrollan y en las evaluaciones externas que se establecen en todas las etapas educativas.

Estamos ante un marco legislativo en educación que es complementario con las restantes leyes, los reales decretos y las normas que este mismo gobierno conservador y sus distintos gabinetes ministeriales vienen diseñando y aprobando desde su llegada al poder. Un mínimo repaso a las leyes aprobadas por el Partido Popular que preside Mariano Rajoy permite detectar cómo

todas ellas tienen como guía una misma filosofía y modelo de sociedad: facilitar la existencia de un mundo laboral que otorgue completa libertad al sector financiero y empresarial y que, por esta razón, desactive el poder de control y de defensa de condiciones laborales y salariales, dignas y justas, de las trabajadoras y los trabajadores, llevado a cabo mediante sus organizaciones sindicales; que acelere la privatización de los servicios más indispensables en una sociedad mínimamente justa: la sanidad y educación pública, los servicios sociales, la administración de justicia, la red pública de telecomunicaciones y transportes, etc. Todo este periodo viene marcado por:

- Reformas laborales
- Reformas en la Administración Pública
- Reformas económicas
- Reformas financieras y fiscales
- Reformas en la administración de justicia
- Reformas en la sanidad
- Reformas en los servicios sociales
- Reformas en la educación

Reformas que, a su vez, dan lugar a diferentes tipos de injusticia:

- Jurídica, legal
- Científica
- Social
- Cultural
- Económica
- Psicológica
- Afectiva
- Religiosa
- Educativa

Todo este gran volumen y de enorme calado de leyes con la que se llevan a cabo estas reformas en todos los gabinetes ministeriales que componen el gobierno tienen como razón de ser la aceleración de los

procesos y las condiciones que facilitan hacer realidad una sociedad de mercado neoliberal, una concepción del mundo conservadora y neocolonialista.

Son tan visibles estas reorientaciones políticas que afectan a todas las esferas de la sociedad que, por primera vez en la historia, van a dar lugar a grandes movilizaciones de protesta, organizadas en los primeros momentos por sectores —según se iban imponiendo las leyes que más directamente les afectaban—, para, de manera progresiva, ir confluyendo en manifestaciones y protestas intersectoriales, globales. Confluencias que se van generando a medida que la ciudadanía va cayendo en la cuenta de que toda la población está siendo fuertemente afectada por transformaciones en sus condiciones de vida, por políticas de austericidio que generan gran dolor y dificultan e, incluso, imposibilitan vivir.

Las importantes resistencias sociales y movilizaciones de protesta contra este conjunto legislativo se visibilizan mediante distintas *mareas ciudadanas*, organizadas por colores específicos —según el tipo de reforma y la Administración responsable— y que caracteriza el color de las camisetas, los paraguas u otros distintivos que llevan quienes de manifiestan:

- **Marea Amarilla** (1), en defensa del sistema público de bibliotecas.
- **Marea Amarilla** (2), contra la privatización del registro civil y de los servicios públicos de Justicia.
- **Marea Azul**, en defensa de agua como bien común, contra su privatización.
- **Marea Blanca**, en defensa de la sanidad pública de calidad y contra su privatización.
- **Marea Granate**, contra las causas y quienes provocan la emigración forzada.
- **Marea Marrón**, por la defensa medioambiental en contra de la venta y la especulación de los montes públicos.
- **Marea Naranja**, en defensa de los servicios sociales públicos y contra su privatización.

- **Marea Negra**, contra los recortes en el número de funcionarios públicos indispensables para garantizar una buena Administración y los servicios que se deben prestar a la población.
- **Marea Roja**, contra el desempleo y en defensa de los servicios públicos de empleo y las prestaciones sociales.
- **Marea Verde**, en defensa de la educación pública de calidad y contra su privatización.
- **Marea Violeta**, contra los recortes en políticas de derechos de las mujeres y en las políticas de igualdad.

La LOMCE, además de incorporar un marco legal que va a garantizar y a acelerar la privatización del sistema educativo, va a favorecer un modelo de educación, de políticas curriculares, de asignaturas y contenidos culturales obligatorios en las distintas asignaturas dirigidos a conformar un nuevo sentido común y nuevos ideales de vida en el alumnado, en las generaciones más jóvenes. Una nueva cosmovisión que les lleve a aceptar como la mejor opción y la única viable un modelo de sociedad neoliberal y neocolonialista.

Un análisis de las características que deben poseer personalidades coherentes con los modos de vida que requiere este tipo de sociedades nos permitirá entender el articulado de dicha ley orgánica, así como las distintas y muy variadas normas que desarrollan esta ley orgánica.

## *El ser humano exigido por las políticas curriculares neoliberales, neocolonialistas y conservadoras oficiales*

En países con gobiernos neoliberales, pero a su vez con fuerte influencia de tradiciones conservadoras, se tenderá a instrumentalizar el sistema educativo para conformar personalidades compatibles con ambas posturas. Las características de un ser neoliberal y conservador pasan a complementarse y reforzarse mutuamente —aunque en algún momento puntual puedan producirse algunas contradicciones—, y en las medidas que contempla una reforma educativa como la LOMCE, esta alianza se percibe con claridad.

## El ser humano neoliberal

Para comprender mejor qué idiosincrasia define al ***ser humano neoliberal*** podríamos caracterizarla con los siguientes rasgos:

- Vive obcecado con la búsqueda del interés propio y en constante competencia y comparación con otros. En función de este tipo de jerarquizaciones exige tener derechos y privilegios. Las listas de clasificación que se construyen sobre la base de mediciones exclusivamente cuantitativas pasan a ser los diagnósticos certeros en los que justificar todas sus decisiones, acciones y comportamientos.
- Una persona competitiva que vive en un mundo de la eficacia, de la eficiencia y del rendimiento, que mercantilizó todos los ámbitos de su sentido común.
- Un ser obsesionado y guiado por ideas mercantiles a la hora de planificar y organizar su vida personal, el tiempo de ocio, las relaciones sociales y profesionales, las decisiones laborales, etc.
- Un ser que se sirve de la economía y de sus distintas especialidades como base para tomar decisiones y dirigir sus comportamientos y seleccionar sus valores. En el fondo, dirige su vida en términos de coste — beneficios, buscando la rentabilidad económica cual una empresa.
- Asume una racionalidad positivista, considerando el conocimiento y los datos derivados de este paradigma como objetivos, neutrales, cuantificables, consumibles, estandarizables, etc.
- Percibe como despolitizada la racionalidad económica, empresarial y las recetas tecnocráticas con las que toma decisiones, decide procesos y evalúa su eficacia.
- Asume como lógica la dimensión coercitiva y violenta de los procesos burocráticos neoliberales. La estadística y la cuantificación posibilitan evaluaciones permanentes de individuos, comparaciones y valoraciones; y los estándares controlan la eficacia de procesos y acciones.
- Es una personalidad autoritaria, ya que carece de contenidos,

procedimientos y valores sociales que le lleven a contemplar el bien común y la justicia social.

- En sus interacciones, todas las personas son instrumentalizadas, tratadas como mercancías. Su aspiración a triunfar en la vida conlleva acabar con los rivales.

Este tipo de seres humanos economicistas guiados por un egoísmo que anteponen ante todo es el que Amartya SEN (1986) denomina como "***tontos racionales***", o sea, el *Homo economicus* y el *Homo consumens*, en cuanto personas sin sentimientos, sin moral, sin dignidad, sin inquietudes ni compromisos interpersonales y sociales. Tengamos presente que entre empresarios y empresarias no hay relaciones de amistad, sino exclusivamente intereses; establecen relaciones, con apariencia de amistosas, pero a la menor se puede constatar que duran tanto y en cuanto favorecen sus intereses y negocios particulares.

La competencia y la comparación constante pasan a convertirse en un rasgo idiosincrásico que debe singularizar a los seres humanos. Estamos ante personalidades fuertemente individualistas y egoístas que consideran que los demás son rivales a derrotar en este mundo de autoempresarios.

En el fondo, es como pretender legitimar un regreso evolutivo en el proceso de hominización, aproximándose más a aquellas especies animales más competitivas, menos susceptibles de colaboración, ayuda, altruismo, generosidad, integración, etc. El mundo de la justicia afectiva (Katheleen LYNCH, John BAKER y Maureen LYONS, 2014), de los afectos, del amor, de los cuidados, de la responsabilidad, de la fraternidad, del altruismo como motor de la vida, pasan a un segundo término; son metas y compromisos difíciles de integrar o compatibilizar con el ser humano neoliberal; por tanto, es muy probable que no se tengan presentes en la toma de decisiones y deliberaciones.

El neoliberalismo reemplaza al *homo politicus* por el *homo economicus*, del mismo modo que la deliberación pública va a ser desplazada por el *management* y el liderazgo directivo (Matthew CLARKE y Anne M. PHELAN, 2016) y la tecnocracia sustituye al

profesionalismo. Hablar de política significa asumir la necesidad de debate, de que el otro tiene o puede decir algo interesante, que puede llegar a convencernos y obligarnos a revisar opiniones, acciones y decisiones.

El *ser humano neoliberal* es un claro modelo de autoexplotación, su pensamiento obsesivo es el rendimiento, producir más y más, compitiendo no solo con el resto de personas de su entorno más próximo, sino también con aquellas otras que, en este mundo global, en su ámbito laboral o especialidad profesional quieren tener éxito, mayores beneficios y reconocimiento. Estamos ante la lógica de la cultura empresarial y, por tanto, del emprendimiento. Dado que esta lógica empresarial ya funciona en el marco de un escenario planetario, cuando en el país de origen la explotación de seres humanos es un poco más difícil —debido a los avances sociales, económicos, laborales y políticos de décadas precedentes—, las instituciones europeas y mundiales, sus leyes y acuerdos supranacionales van a favorecer un tipo de globalización que permite a las grandes corporaciones deslocalizarse para abaratar la producción. De este modo, el número de personas desempleadas en países como el nuestro no hace más que crecer y obliga a las trabajadoras y a los trabajadores a vivir de forma precaria con contratos basura.

La salida neoliberal trata de convertir a cada persona en empresaria de sí misma, de este modo se desculpabiliza y resta importancia a las políticas vigentes; se oculta la responsabilidad de las políticas estructurales que implementa el Estado.

En un mundo donde todo depende de capacidad para esforzarse, cualquier meta o propósito tiene que ser posible, pues todo consiste en dedicar más tiempo, de ahí que quienes fracasan tienen muy difícil no autoculpabilizarse, autoodiarse y deprimirse[12].

Por tanto, un ser humano neoliberal se puede caracterizar por cuatro grandes dimensiones en su personalidad:

- *Homo Economicus*
- *Homo Consumens*
- *Homo Debitor*

- *Homo Numericus*

## *Homo Economicus*

El *homo economicus* corresponde a un tipo de personalidad que coloca el dinero y la riqueza como su motor de vida, como la motivación más determinante de sus comportamientos. Una sociedad en la que predomina este tipo de seres humanos es la que Karl POLANYI (2004) tiene en la diana, a la que critica y culpabiliza de contribuir a conformar una sociedad en la que la esfera de la economía y del mercado laboral se convierten en el tamiz de todas las decisiones; dejando al margen, en un lugar completamente subordinado, las consideraciones éticas, culturales, sociales y educativas. Un reduccionismo que es más factible en la medida en que en el mundo actual se despolitizó la economía, y la gestión y la producción del conocimiento, lo que facilitó la concentración de las miradas en el individuo aislado, disociado del mundo social.

El *homo economicus* renuncia a la política, llegando a ser anti-político; es un "anti-ciudadano", pues en vez de ver vecindad percibe recursos humanos que instrumentalizar, de los que servirse para obtener mayores beneficios económicos. De ahí la obsesión de las reformas educativas que asumen esta filosofía por promover la cultura del emprendimiento en el alumnado, y por las auditorías o pseudo-evaluaciones basadas en pruebas objetivas para medir el rendimiento de los centros, profesorado y estudiantes, manteniendo al margen la consideración del contexto en que se ubica, de los recursos disponibles en el barrio o en esa población, del tipo de familias, de la disponibilidad de profesorado y de otros profesionales que deben colaborar con los centros escolares, de los incentivos para su actualización cultural y educativa, etc.

En el fondo, en una sociedad neoliberal hasta el propio vocabulario que se emplea en todo lo que afecta más directamente a los ciudadanos y las ciudadanas de la comunidad evidencia que nos referimos a personas que van a poder satisfacer sus necesidades en función, en gran medida, de su capital económico. De ahí que

pasemos a referirnos a ellas como *clientes*.

Cliente conlleva el sobreentendido de que podemos acceder a determinados servicios en función de nuestra disponibilidad de dinero o de nuestra capacidad de endeudamiento; de que somos seres *humanos desiguales* en cuanto a derechos individuales y sociales. Ya no nos contemplaríamos como *ciudadanía*, o sea, personas diferentes pero con los mismos derechos. Por ello cotidianamente escuchamos y leemos informaciones referidas a clientes en supermercados, como pasajeros de un avión, como clientes de servicios médicos o en cuanto estudiantes en instituciones educativas. Hablar de clientela equivale a verse como personas con posibilidades diferenciadas y selectivas, acordes a nuestras tarjetas de crédito.

Esta clientela, cuando dispone de mayores recursos económicos es a la que escuchamos auto etiquetarse como seres cosmopolitas, que no se sienten ligados a una patria o formando parte de una comunidad, comportándose como ciudadanos y ciudadanas; son personas cosmopolitas e individualistas, en el fondo, sin patrias, con derechos en función de sus recursos y potencialidades económicas; seres sin historias que les liguen con deberes y compromisos a las comunidades en las que habitan; sus intereses se vinculan a la disponibilidad a seguir la ruta del dinero. En definitiva, podemos decir que son los nuevos viajeros y las viajeras del siglo XXI.

## *Homo Consumens*

Esta generación de personas competitivas obsesionadas por el dinero y las tarjetas de crédito contribuye a configurar otra dimensión de la personalidad neoliberal: el *homo consumens*. O sea, seres ansiosos que viven para consumir bajo señuelos que ofrecen la felicidad, la satisfacción de todas las necesidades construidas artificialmente por una muy desarrollada cultura del marketing, en la que todo es vendible; consumismo como vía para tratar de mejorar la seguridad en sí mismos, alcanzar reconocimiento, prestigio y prebendas en la sociedad. Un ser obsesionado, al mismo tiempo, por cultivar una imagen lo más juvenil posible, pues esa misma

publicidad con la que se trata de comunicar las novedades al mayor número de posibles clientes va a recurrir a motivaciones que liga éxito, felicidad, optimismo, buena salud y autoestima con la juventud o una apariencia juvenil.

Pero hablar de consumidoras y consumidores es referirse a personas con muy desigual poder y capacidad de elección, lo que viene otorgarle plena actualidad al economista estadounidense Thorstein VEBLEN (1857-1929), quien en su famosa obra *Teoría de la clase ociosa*, publicada en 1899, utiliza dos conceptos que explicarán de manera muy perspicaz dos grandes consecuencias que los defensores de la economía de mercado en ese momento creían poder neutralizar: el *consumo ostensible* y la *emulación pecuniaria*. "En una comunidad industrial esa propensión a la emulación se expresa en forma de emulación pecuniaria y, por lo que se refiere a las comunidades civilizadas occidentales de hoy día, ello equivale virtualmente a decir que se expresa en alguna forma de derroche ostensible. La necesidad de derroche ostensible está, por tanto, dispuesta a absorber todo aumento de la eficiencia industrial o de la producción de bienes de la comunidad, una vez que se haya provisto a las necesidades físicas más elementales" (Thorstein VEBLEN, pág. 69). Estamos así ante una praxis que acaba por reforzar aún más el modelo de economía de mercado neoliberal.

En una sociedad sin horizontes donde el consumismo trata de prolongar la juventud mediante una desmedida oferta de productos y tratamientos para tratar de detener el tiempo e, incluso, recuperar condiciones perdidas, es muy factible acabar desarrollando modelos narcisistas de personalidad.

Esta cultura narcisista (Christopher LASCH, 1999) no precisa aprender nada del pasado ni prever el futuro con otras personas, ni preocuparse por la interdependencia que requiere la sostenibilidad del planeta. El sentido y la continuidad histórica deja de importar; su realidad es el presentismo egocéntrico; por tanto, la política, la cultura, los valores, la vida en común, la sostenibilidad del planeta... son asuntos secundarios.

La realidad más preocupante gira en torno al acceso al consumo, la monitorización de su propia salud y de su cuerpo. El mundo *psi*,

imprescindible en la gestión de su narcisismo, pasa a ser el eje de sus preocupaciones e intereses: *coaching*, *mindfulness*, *juegos de entrenamiento cerebral*, técnicas de autoayuda, las terapias psicológicas, gimnasios, tratamientos en centros de belleza, etc., son sus grandes preocupaciones. En el fondo, los compromisos políticos y la preocupación por la justicia social pasan a ser sustituidas por distintas modalidades de terapias y por el acceso a terapeutas.

## *Homo Debitor*

Pero en las últimas décadas a esos dos tipos de personalidades, como consecuencia de la intensificación del capitalismo financiero, se le está añadiendo también una tercera característica, la del *Homo debitor*, esto es, un ser humano que se acepta a sí mismo como una persona endeudada. Como subraya Maurizio LAZZARATO (2015, pág. 68) "la deuda constituye una nueva técnica de poder", que contribuye a disciplinar, domesticar, fabricar y conformar la subjetividad del individuo endeudado. Ayuda a conformar un sentido común en el que la persona endeudada se ve responsable y abochornada por su endeudamiento, por intentar vivir por encima de sus posibilidades.

Tengamos presente que el capitalismo financiero tiene a la deuda como motor; es su original estrategia de poder y de disciplinamiento tanto de los Estados como de las corporaciones empresariales y, lógicamente, de las personas.

Esta estrategia política de endeudamiento de países y de la ciudadanía se ensayó y aplicó desde principios de la década de los ochenta por parte de Estados Unidos y de organizaciones economicistas, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con un buen número de países latinoamericanos para mantener el control y asegurarse su dependencia financiera, en especial en los países con gobiernos dictatoriales en aquellos años, como Argentina, Ecuador, Chile, Uruguay, etc. El resultado fue que se facilitó, todavía más, el control de las economías latinoamericanas por parte de las grandes potencias mundiales de ese momento, EE.UU., y el control de sus recursos naturales, al mismo tiempo que se forzaron privatizaciones de empresas y de servicios públicos

(Andrés ASIAIN, 2013; Barbara STALLINGS, 2014).

En el presente siglo este tipo de políticas económicas y financieras viene siendo aplicado también a los países más desarrollados, en concreto en Europa. Así, por ejemplo, Yanis VAROUFAKIS, exministro de Finanzas del gobierno griego de Syriza —liderado por Alexis Tsipras—, desde hace años viene denunciando los perversos efectos de las políticas de endeudamiento de los Estados que, hasta la crisis de 2008, tenían a Wall Street y a los países excedentarios en las importaciones (principalmente Alemania, Japón y China) como principales motores y beneficiarios de ese modelo económico de carácter mundial. Sus tramposas estrategias de ingeniería social coercitiva generadoras de endeudamiento se explican con claridad recurriendo al famoso mito del Minotauro cretense[13], un especial tributo a la bestia, cuya trayectoria "está repleta de codicia, castigo divino, venganza y mucho sufrimiento" (Yanis VAROUFAKIS, 2012, pág. 45).

Esta situación la ejemplifica de manera muy concluyente el caso de Grecia y las fuertes presiones desde 2010 de la Comisión Europea, el Banco Central Europeo y el Fondo Monetario Internacional sobre el gobierno griego de Syriza de Alexis Tsipras, para obligarle a implementar planes de verdadero austericidio. Planes completamente contrarios al programa que de manera democrática había votado la ciudadanía griega y que el ministro de Finanzas Yanis Varoufakis contemplaba como realista y capaz de desatascar el dramático endeudamiento. De este modo, la deuda acumulada se convierte en una poderosa estrategia económica para extraer y transferir los recursos del país endeudado hacia los organismos financieros y países que realizaron esos préstamos; solo que ahora se lleva a cabo de un modo mucho más intransigente y en condiciones que permiten una más fácil y más ventajosa expoliación y expropiación de los recursos del país deudor. Este es forzado a privatizar, por ejemplo, empresas públicas con auténticas posibilidades de producir enormes beneficios a corto plazo en manos de corporaciones u organismos extranjeros. En todo momento de lo que se trata es de no poner sobre el tapete el origen de la deuda

llamada “soberana”, y que es el resultado de relaciones muy asimétricas entre los “países centrales” y los “países periféricos” (Pierre DARDOT y Christian LAVAL, 2016). Estamos así también ante un claro ejemplo de cómo se vacía el concepto y la realidad de la democracia. Son las grandes corporaciones financieras y bancarias y los gobiernos de los países deudores quienes ponen las reglas de juego, deciden a qué tiene derecho la ciudadanía de los países endeudados. La democracia y la justicia social pierden por completo su significado y quedan desvirtuadas, pero verbalmente se siguen utilizando como estrategia, cual mantras, para frenar las movilizaciones y protestas de la ciudadanía.

Como muy claramente denuncian Alejandro NADAL y Paul Craig ROBERTS (2016) “los bancos no quieren que Grecia sea capaz de afrontar su deuda, ya que los bancos tienen la intención de utilizar la incapacidad de Grecia de pagar el servicio de la deuda para saquear los activos y recursos griegos y recortar la red de seguridad social levantada durante el siglo XX. El neoliberalismo tiene la intención de restablecer el feudalismo: unos pocos plutócratas y muchos siervos, el 1 por ciento y el 99 por ciento”.

Pero ajustes y políticas de endeudamiento semejantes se aplicaron también en otros países europeos, en especial en la denominada Europa del Sur, los denominados peyorativamente por parte de los grandes poderes financieros europeos como PIGS[14]: Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España.

Estamos así ante Estados deudores que extienden la obligación de satisfacer las deudas contraídas por bancos privados o grandes grupos empresariales a toda la ciudadanía y, de manera especial, a las clases y los grupos sociales más pobres que son quienes van a llevar la peor parte, pues son quienes van a sufrir los recortes sociales a los que obliga la satisfacción de la deuda convertida en pública.

Uno de los modos de operar de las políticas y los mercados neoliberales consiste en ir transformando de manera paulatina los derechos sociales en deudas sociales, e inmediatamente convertir a la ciudadanía usuaria de tales prestaciones sociales en seres sin

derechos y que, por tanto, en la medida en que recurren a ellos se convierten en personas endeudadas. A partir de ese momento los gobiernos pueden exigirles toda clase de sacrificios para poder acceder a esos, anteriormente, servicios y prestaciones públicas.

Quienes atacan al Estado de bienestar como desfasado y promotor de la relajación de las responsabilidades individuales y, seguidamente, de la bajada de la productividad y la subsiguiente pérdida de competitividad del país, acostumbran a construir líneas argumentales que inciden en la sospecha de que todas las personas que recurren a sus prestaciones, "todos los usuarios, en particular los más pobres, son tramposos y viven a expensas de la sociedad, aprovechando los subsidios en vez de trabajar" (Maurizio LAZZARATO, 2013, pág. 157). Argumentaciones que son más o menos creíbles por la ciudadanía, en la medida en que la subjetividad que generan en ellos las políticas y las prácticas neoliberales les llegan a convencer de que todo es explicable por la cultura del esfuerzo individual; que no solo la ciudadanía había dejado de esforzarse, sino que, además, estaba acostumbrada a vivir por encima de sus posibilidades, dadas las enormes facilidades con las que se endeudaba.

La personalidad y el sentido común neoliberal facilitan a los gobiernos el control de la ciudadanía, dado que según esta cosmovisión no hay otras alternativas; por consiguiente, es mucho más fácil llegar a una "neutralización de los comportamientos colectivos (mutualización, solidaridad, cooperación, derechos para todos, etc.) y de la memoria de las luchas y las acciones y organizaciones colectivas de los «asalariados» y los «proletarios»" (Maurizio LAZZARATO, 2013, pág. 131).

El ser humano endeudado se autodisciplina en sus modos de pensar y de comportarse al considerarse individualmente responsable ante el sistema bancario; "no puede contar con solidaridad alguna, salvo la de la familia, a riesgo de que también ésta se endeude" (Maurizio LAZZARATO, 2015, pág. 69); refuerza una concepción individualista del mundo, un mundo sin alternativas radicales de transformación, el ser humano thatcherista que asume que "no existen alternativas" a las políticas oficiales.

Vivimos así inmersos en políticas de capitalismo financiero con un

notable poder de disciplinar y transformar a la ciudadanía en seres individualistas que dependen exclusivamente de su capacidad para esforzarse; de conformar un ser humano *self-made,* que debe ser autosuficiente, valerse exclusivamente por sí mismo y limitarse en función de su capital económico y cultural, de sus posibilidades de autogestionarse como empresario de sí mismo. Las conductas del ser humano endeudado tienen, entre las motivaciones más decisivas, mejorar su situación económica, algo que él ya no controla, pero que le "disciplina, domestica, fabrica, modula y modela la subjetividad" (Maurizio LAZZARATO, 2013, pág. 44).

La sociedad pasa a integrase por un conjunto de seres humanos endeudados, obsesionados por las finanzas y las tarjetas de crédito, sin condiciones ni capacidad para ser individuos libres, sino eternamente endeudados; con deudas que ellos nunca han contraído libremente, sino que los grandes poderes financieros les han generado y obligado a pagar eternamente. De este modo podemos decir que incluso los recién nacidos lo hacen con un nuevo *"pecado original"*: la deuda de los adultos y del Estado. Deuda que explica el fuerte y abusivo recorte de servicios que hasta no hace mucho eran el resultado de las luchas sociales para construir un Estado de bienestar: escuelas infantiles gratuitas, servicios médicos gratuitos, ayudas a las familias, etc.

La cultura de la deuda y del endeudamiento permanente se convierte, asimismo, en una importante estrategia para asegurar la filosofía privatizadora de todas las esferas y los espacios que el capitalismo industrial mantuvo como públicos, como responsabilidad colectiva, del Estado. Una política neoliberal que se acompaña, por ejemplo, en el ámbito de la educación con medidas legislativas —como veremos en el siguiente capítulo—, como la incorporación de la educación financiera —por presiones de la OCDE— y la relegación a un campo de menor importancia de las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades y, por tanto, de la enseñanza de la filosofía y de la ética. Un conjunto de medidas que, desde marcos neoliberales y conservadores, contribuye a que, a la hora de mirar hacia la sociedad, en vez de tomar en consideración lo común, lo hagamos más con la mente de empresarios y clientes que no como

ciudadanas y ciudadanos, o sea, como corresponsables de todo lo que acontece en la sociedad y en el planeta.

## *Homo Numericus*

Una cuarta dimensión de la personalidad neoliberal, complementaria de las anteriores, es la que podemos definir como *homo numericus*.

El proceso de construcción del *homo numericus* es el resultado de un ser humano medible y cuantificable, explicable e, incluso, predecible en su comportamiento mediante procesos algorítmicos; algo que se ve favorecido también mediante las tecnologías digitales.

En este proceso no podemos minusvalorar la influencia de un sistema educativo que, desde el primer momento en el que una niña o un niño entra en las aulas y durante todo el tiempo que dura su escolarización, va a ser diagnosticado, medido y seguida su trayectoria a través de diversos instrumentos que permiten recoger, almacenar, medir, procesar y valorar todo un enorme caudal de datos e informaciones acerca de sus orígenes y condiciones en las que es admitido en el colegio, así como su rendimiento, comportamiento escolar, dificultades, gustos, etc. No podemos ignorar que la LOMCE establece, en los reales Decretos en los que se detallan de manera minuciosa los contenidos obligatorios del currículum[15], la obligatoriedad de "estándares de rendimiento" y de "resultados de aprendizaje evaluables". Y subraya, además, que los estándares de los aprendizajes "*deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado [...] Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables*". Asimismo, deja muy claro que la evaluación debe llevarse a cabo con calificaciones numéricas del 1 al 10.

El *homo numericus* es, por tanto, matematizable, es un competidor por excelencia, pues desde muy temprana edad siente una necesidad imperiosa de compararse, de cronometrarse y de competir con las personas que le rodean. Podemos decir que estamos ante una actualización de la figura del kamikaze, del moderno gladiador

individualista.

La cultura de la medición y evaluación cuantitativa facilita la conformación de una sociedad post-panóptica y de vigilancia liquida (Zygmunt BAUMAN, 2013), en la cual no hay una mirada centralizada que controla, sino que todas las personas se sienten vigiladas y se vigilan entre sí; viven autocontrolándose en todo momento, pues saben que pueden estar siendo objeto de comparaciones. Esta estrategia, además, facilita competir consigo mismo y con los demás de una forma exagerada.

Hablar de este *homo numericus* es una forma de asumir las posibilidades de que el ser humano pueda ser medido cual objeto, cual producto de una fábrica. Sin embargo, hay demasiadas dimensiones que caracterizan a las personas y que dificultan ser medidas de modo cuantitativo como, por ejemplo: su capacidad de colaboración, curiosidad, espíritu crítico, creatividad, capacidad de comunicación, de amar, de ayudar, de empatía, de solidaridad, su compromiso con los demás —en especial con los más desfavorecidos—, de hacer felices a los demás, de sacrificarse por causas justas, su gusto estético, su apertura a los demás, su generosidad, su grado de civismo, etc. Pero estas dimensiones no son compatibles con los requisitos de la personalidad que demandan los modelos de sociedad neoliberales, puesto que pueden muy fácilmente llegar a poner en cuestión este tipo de ideología. Un ser humano formado y capacitado en estas dimensiones verdaderamente más humanísticas y cualitativas puede con facilidad sacar a la luz, argumentar y denunciar las injusticias estructurales que genera este modelo obsesionado por las finanzas y los beneficios económicos, y que desconsidera los perversos costes y efectos colaterales que genera.

La estadística se instrumentaliza de tal manera que pasa a operar en la práctica como una nueva religión laica fundamentalista. Una estadística sin variables social y políticamente comprometidas, tales como clases sociales, sexo, sexualidades, capacidades, etnia, creencias religiosas, nacionalidades, etc.

La medición cuantitativa, dado que es reduccionista por desconsiderar todo lo que no es traducible a número, contribuye,

igualmente, a generar un tipo de identidad novedosa y coherente con un mundo obsesionado por la rentabilidad y productividad económica: la digital. Identidad semejante a la que se le puede asignar a un robot, en la que todas sus funciones y acciones son traducibles y manejables mediante combinaciones de fórmulas matemáticas y algoritmos. Una valoración de la personalidad tan transparente y matemáticamente tan objetiva e imparcial facilita que cualquiera pueda establecer valoraciones y jerarquías entre seres humanos. Las desigualdades constatables serán más fáciles de achacar a responsabilidades personales y, en concreto, al menor esfuerzo desarrollado por quienes tienen peores datos numéricos. En gran medida se entorpece la posibilidad de introducir como explicaciones otras variables diferentes a la categoría esfuerzo personal.

El rastreo automático de todo cuanto hace cada persona en el mundo digital, tanto por parte de uno mismo como, lo que es más peligroso, por parte de numerosas empresas privadas y de entidades, tanto públicas como privadas, es una de las notas características del mundo actual. Un seguimiento que visibiliza desde nuestras aficiones, amistades, tareas, gustos, rutinas cotidianas, ideas y relaciones políticas, hasta lo que consumimos y cuanto gastamos, nuestro currículum y actividades laborales, e incluso todo lo relacionado con nuestra salud. Este mundo personal convertible en algoritmos nos transforma en seres más fácilmente accesibles, transparentes y también mercantilizables para todas las entidades que operan rastreando y combinando esas informaciones; indagación que, sin embargo, de una manera más detallada y precisa es mucho más difícil de llevar a cabo por cada uno de nosotros, los generadores de toda esa importante y cuantificable información (Deborah LUPTON, 2016).

En estas posibilidades de cuantificar quiénes y cómo somos, con quién nos relacionamos, qué hacemos y de qué manera, se incluyen también los rastros de nuestro paso por las instituciones escolares.

En las aulas el profesorado cuenta, día a día, con mayor número y variedad de aplicaciones informáticas de seguimiento, con capacidad de monitorizar con gran precisión el comportamiento del alumnado

en las aulas: su grado de atención, conductas disruptivas, premios y sanciones recibidas, grado de colaboración, interacciones con otros compañeros y compañeras y con el profesorado, las dudas que consulta en internet, sus hábitos de trabajo, el tiempo dedicado a las tareas escolares en las aulas y en su domicilio, los resultados académicos, dificultades de aprendizaje, las evaluaciones y los resultados de los test que se le aplican, etc. Es con datos de este tipo como se van conformando los expedientes de cada estudiante, objetivando su productividad.

Con el telón de fondo del neoliberalismo, mediante el recurso de la cuantificación continua de todo aquello que cada persona realiza y de cómo lo realiza se favorece también una mayor individualización de la población y, lo que es muy preocupante, ocultar o disimular las causas de los déficits que las políticas mercantilistas y economicistas generan en los distintos colectivos sociales más desfavorecidos. Una individualización que dificulta enormemente organizarse para sacar a la luz la perversidad de los procedimientos a través de los que las personas pobres, pertenecientes a clases bajas, etnias desfavorecidas, inmigrantes pobres, etc., continúan siendo culpabilizados y sometidos a llevar la peor parte; son los que acaban siempre perdiendo.

En la medida en que esta obsesión *cuantofrénica* gana terreno más se facilita la conformación de modelos de sociedad que podemos denominar como *econocracias* (Joe EARLE, Cahal MORAN y Zah WARD-PERKINS, 2017), cuyo funcionamiento se basa en una dictadura de los números y modelos con la que los *econócratas* oficiales toman decisiones, convencen y presionan a las distintas administraciones de los gobiernos neoliberales para imponer sus soluciones a los asuntos comunitarios, políticos y sociales. Estamos ante un modelo autoritario de decidir en el que la voz y los votos de la ciudadanía es sustituida por *think thanks* (laboratorios de ideas) y economistas afines y al servicio de los grandes poderes financieros, mediáticos y políticos.

Una estrategia de la que se valen las clases gobernantes neoliberales es la de recurrir a lenguajes expertos que oscurecen los análisis y las soluciones que proponen y, por tanto, tratan de

imposibilitar que la ciudadanía pueda participar en la toma de decisiones; además, se le va a negar o dificultar el acceso a otros análisis y alternativas posibles que plantean otras áreas de conocimiento y disciplinas y otros profesionales o escuelas de la economía políticamente más progresistas. Obviamente, a nadie se le escapa que tienen que ser oídos los y las economistas profesionales, pero lo importante es que la ciudadanía pueda acceder al pluralismo de análisis y medidas que proponen diferentes colectivos profesionales en función de los distintos problemas, variables y valores que se priorizan en cada una de las alternativas. Es preciso someter sus análisis a debates democráticos y más interdisciplinares, esto es, con otros campos como la política, filosofía, sociología, ética, etc.

No debemos pasar por alto que, cuando existen crisis económicas en una sociedad, acostumbran a simultanearse con crisis abiertas en otras esferas políticas y sociales. No olvidemos, por ejemplo, que la crisis financiera de finales del siglo xx va a acentuar, a su vez, otras crisis en el mercado laboral, en las políticas de gasto de los gobiernos neoliberales y conservadores; tal y como todavía estamos viendo en la actualidad, mediante grandes recortes en los servicios sociales, sanitarios, en la educación, las pensiones de jubilación, etc.

A su vez, con excesiva frecuencia, en estos periodos de crisis gestadas y gobernadas mediante estas políticas se favorece que, entre quienes controlan resortes de poder, se incurra en delitos políticos y económicos de enorme calado: corrupción, expolio de las arcas públicas, políticas de amiguismo, etc. Un tipo de delitos que, tal y como reflejan los medios de comunicación menos ligados al poder, convirtieron en norma de conducta bastantes personas que fueron elegidas para ocupar cargos de confianza y posiciones de poder —mediante mecanismos nada democráticos— en organismos mundiales que pretenden gobernar el mundo, en los consejos de administración de los grandes bancos, de monopolios empresariales, en distintas administraciones estatales y locales...; personas amparadas por los partidos políticos que controlan el gobierno y que les benefician de una manera o de otra. En los últimos años, con demasiada frecuencia podemos observar comportamientos de

cargos políticos corruptos que, únicamente, miran por sus propios intereses y los de sus amistades, pero no por los de la ciudadanía a la que dicen servir.

En general, podemos decir que un ser humano neoliberal se orienta en sus decisiones, acciones y valoraciones en la vida cotidiana por tres tipos de moral:

- La *moral del esfuerzo*
- La *moral de la promesa, y*
- La *moral de la culpa*

A) La *moral del esfuerzo* da por sentado que ya vivimos en una sociedad en la que existe igualdad de oportunidades, es decir, que las clases sociales, condiciones de vida, acceso a servicios ya no condicionan el futuro de ninguna persona; que hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades, que no existe discriminación; que las etnias y los tipos de ciudadanía dejaron de ser variables para explicar éxitos o fracasos personales; que las distintas capacidades de las personas no son relevantes para tener éxito o fracaso escolar y social, etc. Cualquier persona que se esfuerce va a tener éxito: es la capacidad de esforzarse lo que importa.

Atribución que se consolida todavía más en el grado en que las disciplinas *psi* cobran mayor peso. El creciente auge de las explicaciones psicologicistas que contemplan a cada niño y niña de manera individual, incluso, en múltiples ocasiones de un modo ahistórico, apolítico y asocial, sin una historia que permita explicar sus características individuales, colabora en la propagación de un peligroso pensamiento implícito, que no es otro que el que ya vivimos en una sociedad en la que reina la igualdad de oportunidades.

Este mismo implícito es la continuidad y la extensión del que subyace en todas las áreas de conocimiento del discurso *oficial* con el que las sociedades del presente vienen siendo bombardeadas de manera intensiva, refiriendo explicaciones y lemas referidos a que en la sociedad en la que vivimos cada persona es responsable en exclusiva de sus éxitos y fracasos. Estamos, por tanto, ante una perversa y muy injusta manipulación de la realidad destinada a culpar

a las víctimas de todos sus problemas.

Con semejante reduccionismo analítico, también en la esfera de las políticas educativas es más fácil cargar todas las responsabilidades y las culpas en el alumnado y, en algunos casos, también en su familia. La individualización de las responsabilidades exculpa al resto de los elementos de la complicada red con la que se tejen y construyen los éxitos y los fracasos escolares del alumnado. La proliferación de discursos y análisis en esta línea y la facilidad con la que son divulgados por las redes mediáticas más poderosas e influenciables en la conformación del pensamiento hegemónico y del sentido común dominante explica el éxito de eslóganes y mantras como la *cultura del esfuerzo*. Solo en muy contadas ocasiones los fracasos escolares pueden añadir como explicaciones adicionales la existencia de grandes déficits en las capacidades intelectuales o, también, de errores o deficiencias genéticas.

Es en el contexto neoliberal en el que se encuadran este tipo de transformaciones que se explica la permanencia del famoso eslogan de la "cultura del esfuerzo" que popularizó y con el que machacó a la opinión pública el Partido Popular desde el primer gobierno presidido por José María Aznar y, de manera especial, Esperanza Aguirre durante su etapa como Ministra de Educación. Filosofía que luego se blinda en la LOMCE con el añadido del "talento" como únicas explicaciones de los rendimientos individuales. Sesgo explicativo que permite concentrar las miradas y las responsabilidades exclusivamente en el alumnado, por lo que las propias familias en la medida en que se preocupen del rendimiento escolar de sus hijas e hijos redirigirán las suyas al profesorado y a los centros escolares como corresponsables de cualquier problema educativo.

El fracaso y el abandono escolar se miden recurriendo a medias de grandes muestras, donde la diversidad interna no acostumbra a verse y, por tanto, los porcentajes que se visibilizan tratan de convencernos de que, en principio, todas las personas tienen las mismas probabilidades. No se visibiliza el rostro y las condiciones de vida de cada porcentaje que se especifica, de la manera especial de aquellas personas que están en las franjas de quienes manifiestan más problemas y fracasos.

Hablar, por ejemplo, de que un 30% de estudiantes tienen problemas para cursar la escolarización obligatoria, que fracasan o abandonan antes. Dicho así, da la sensación de que, en principio, todo en el alumnado puede, en algún momento, formar parte de esas fracciones sin éxito. Explicaciones tan burdas son similares a una situación como la de los boletos de lotería, que cualquier persona puede tener un número y todas las bolas que entran en el bombo tienen las mismas oportunidades de salir y de resultar premiadas.

Estamos así ante el nuevo ser humano de una imaginada sociedad en la que rige la igualdad de oportunidades; las posibles responsabilidades de carácter más estructural se quedan invisibilizadas.

B) La *moral de la promesa* tiene que ver con ser responsable y atenerse a la palabra dada; a la voluntad, al compromiso y a la obligación de en todo momento de cumplir con las promesas hechas.

Es una moral que se traslada a los comportamientos individuales, pero que se gesta antes por las políticas en las que el gobierno de su país, en especial, una vez que se producen y generan las grandes crisis financieras de finales del siglo xx. Crisis que llevaron a endeudarse a los gobiernos de un gran número de países tras los hundimientos de grandes bancos, tomando la salida de endeudarse para impedir el hundimiento de la banca privada y socializar entre toda la ciudadanía el pago de la deuda contraída. Reembolsar las deudas es la nueva ley y obligación del Estado para con las potencias económicas que le hacían tales préstamos en unas condiciones verdaderamente injustas. Esto explica, a su vez, el acuerdo entre los dos grandes partidos que hasta ese momento venían alternando el gobierno del Estado español. Así, debido a la presión de la Unión Europea, de la noche a la mañana, el Partido Socialista Obrero Español, que gobernaba en 2011, y el Partido Popular aprueban la reforma de la Constitución Española de 1978, en su Art. 135, añadiéndole como subapartados la prioridad de acomodarse a lo que establecen los organismos prestamistas de la Unión Europea:

"1. Todas las Administraciones Públicas adecuarán sus actuaciones al principio de estabilidad presupuestaria.

2. El Estado y las Comunidades Autónomas no podrán incurrir en un déficit estructural que supere los márgenes establecidos, en su caso, por la Unión Europea para sus Estados Miembros.

Una ley orgánica fijará el déficit estructural máximo permitido al Estado y a las Comunidades Autónomas, en relación con su producto interior bruto. Las Entidades Locales deberán presentar equilibrio presupuestario. …"[16].

Acomodar este tipo de nuevas formas de gobierno, mediante deudas, obligaba también a modificar las asignaturas y los contenidos del sistema educativo obligatorio. Es de este modo que, a través también de las presionas de la OCDE, se introduce en la ESO la Educación Financiera, al tiempo que PISA pasa a incorporar esta nueva dimensión en sus famosas pruebas de evaluación externa y comparativa de los sistemas educativos, tal y como veremos en un apartado específico de este libro.

C) La *moral de la culpa* conlleva la asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, de los peligros y de las consecuencias de los actos realizados y de los desatendidos. Esta praxis da lugar a una personalidad que se *autoculpabiliza* constantemente y, de manera especial, por tres tipos de motivos:

- *Por no ser suficientemente capaz y productiva*
- *Por haberse endeudado*
- *Por querer vivir por encima de sus posibilidades*

Una reorientación semejante de las filosofías vitales evidencia la individualización y aislamiento de gran parte de la ciudadanía. Algo explicable porque una de las características de las sociedades neoliberales es su fragmentación y atomización social; una sociedad reduccionista a la hora de considerar qué merece la pena y los porqués, y que se singulariza por el "feroz antagonismo de los intereses personales" (María J. REGNASCO, 2004, pág. 81).

La conjunción de estos tres tipos de moral da lugar, con facilidad, a patologías idiosincrásicas y a la búsqueda de terapias, remedios y

soluciones preventivas para mantener en estado óptimo, y a pleno rendimiento la máquina productiva que es el cuerpo humano. La personalidad neoliberal vive muy preocupada por su salud, llegando con demasiada facilidad a comportamientos hipocondríacos.

Por tanto, otra de las obsesiones de este tipo de personalidad es el cuidado de uno mismo, entrenar y estar en forma; mantener un cuerpo delgado, resistente y activo es la condición previa para poder ser rentable y productivo. De ahí que uno de los negocios verdaderamente lucrativos de la actualidad sean los gimnasios, la venta de equipamientos de máquinas para entrenar en el propio domicilio o en los parques públicos y la farmacopea de las drogas para mejorar la condición física. Por el contrario, cuidar de los demás de manera voluntaria, como compromiso interpersonal, se hace más complicado y, lo que es peor, genera la sensación de estar perdiendo un tiempo que se podría estar empleando en trabajos más productivos y económicamente rentables. La personalidad neoliberal tiene grandes dificultades para hacer nada de modo completamente desinteresado por los demás, debido a la mirada egoísta con la que es socializada y educada y a los procesos de individualización mercantilista que contempla como lógicos.

El *síndrome del bienestar* es uno de los síntomas de su desasosiego, pues es un ser obsesionado por la salud y la forma física; estamos ante personas *monitorizadas*, auto vigiladas con relojes y cronómetros programados para hacer un seguimiento de numerosos indicadores las veinticuatro horas del día; con marcadores con los que puede saber en cualquier momento su número de pulsaciones, la presión sanguínea, la actividad aeróbica y anaeróbica, las colorías consumidas, la distancia recorrida, las horas y la calidad del sueño, etc. El ser humano en su conjunto, su cuerpo y sus capacidades, se convierte en una "*máquina de rendimiento*, cuyo objetivo consiste en el funcionamiento sin alteraciones y en la maximización del rendimiento" (Byung-Chul HAN, 2012, pág. 72).

No debemos ignorar que la preocupación por el cuidado de uno mismo es, en gran medida, el resultado de una sociedad neoliberal en el que las personas cada vez disponen de menos tiempo, sus recursos económicos son menguantes pues estamos en el mundo de

la precariedad y de la precarización, de la incertidumbre en cuanto a la existencia de trabajo remunerado para todas las personas en edad laboral, acerca de la duración de los contratos laborales, etc.

Cuidar la salud, estar en forma pasan a ser una de las grandes preocupaciones de este tipo de ser humano, pues la salud en las sociedades neoliberales es privada y, por tanto, las consultas médicas, los tratamientos hospitalarios y los gastos de farmacia son muy costosos; requieren de planes privados de salud y de ganar salarios suficientemente generosos como para poder ahorrar e invertir en tales planes de salud y en otros imprescindibles como los de desempleo y de pensiones y así poder asegurarse una jubilación con un poco de dignidad (OCDE, 2009 y 2012).

Los procesos de estandarización en el campo de la medicina, al tiempo que sirven para obsesionar con el estado de salud mediante constantes controles médicos, coadyuvan también a abrumar a la ciudadanía que se siente bien, pues cada vez tiene más dudas y con mayor frecuencia de que pueda estar sin percibir los síntomas de posibles enfermedades. La eventualidad de posibles enfermedades o patologías convierte a los seres humanos en seres cronometrados y, mucho más, en un mundo donde la responsabilidad de la prevención y de los cuidados, en el caso de las enfermedades declaradas, se convierte en un grave asunto exclusivamente personal que origina prejuicios financieros, familiares, sociales y laborales para la persona, dado que los servicios conquistados que caracterizan al Estado de bienestar (sanidad gratuita, servicios sociales, prestaciones por desempleo, permisos laborales por bajas médicas, pensiones de jubilación, etc.) vienen siendo desmantelados a un ritmo cada vez mayor. La salud se mercantiliza y se convierte en un espléndido negocio, una formidable fuente de riqueza para la sanidad, las grandes empresas farmacéuticas y para los negocios de seguros (Philippe BATIFOULIER, 2014).

Una bolsa de negocios que, a mayores, se ve favorecida con el creciente malestar que ocasiona en cada persona la adaptación individual a este tipo de sociedad. Ajuste que se palía mediante un boyante negocio de remedios farmacéuticos, junto con una enorme borrosidad en cuanto a lo que podemos denominar como

normalidad, como persona sana. No podemos pasar por alto que donde mayores negocios se están produciendo en las últimas décadas es en la prevención y el seguimiento de la salud por parte de especialistas tanto de la medicina tradicional, como por otras especialidades alternativas menos oficiales, agrupadas bajo la etiqueta de naturalistas (homeopatía, quiropráctica, acupuntura, terapias reiki, florales y con plantas, terapias energéticas y vibracionales, etc.). Cada vez un mayor número de personas pasan a ser objetos de interés para la medicina y los laboratorios médicos. Estamos ante una nueva forma de control social realizada por la medicina y que "incluye varias modalidades de terapias médicas, especialmente intervenciones farmacológicas y quirúrgicas, que cambian el comportamiento, el cuerpo o el estado psíquico de los individuos" (Peter CONRAD, 2007, pág. 151).

Incluso la salud pública corre el riesgo de pasar a ser un foco de atención secundario por parte de los gobiernos más neoliberales, pues de este modo la medicina y sus tratamientos no restan fondos al presupuesto que gestionan. Va a ser cada ciudadana y ciudadano quien tenga que afrontar los gastos que sean necesarios. Es preciso no olvidar que este tipo de medicalización de la sociedad va parejo al de la privatización de la sanidad y, por consiguiente, la transformación de los pacientes en clientes; lo que significa que accederán a aquellos servicios y tratamientos que, en función del capital económico que posean, puedan costearse (Philippe BATIFOULIER, 2014). Por consiguiente, las desigualdades sociales se van a incrementar aún más pues, muy previsiblemente, serán también las clases sociales más altas las que gocen de mejor salud o, en el peor de los casos, se curen antes y mejor.

En el grado en el que avanza entre la población la conformación de un sentido común mercantilista e individualista coherente con la ideología neoliberal, se facilita la construcción de análisis explicativos que terminan por *psiquiatrizar* la vida cotidiana de la ciudadanía; día a día, un mayor número de conflictos y problemas laborales, educativos, económicos, políticos, de convivencia, que afectan a un sinnúmero de personas, acaban en consultas médicas, psiquiátricas, psicológicas, con soluciones plasmadas en recetas médicas o

terapias y actividades individuales muy diversas.

Ante una población obsesionada por el rendimiento, la productividad y el auto emprendimiento, tan marcadamente individualizada, podemos explicar, a su vez, el aumento del número de personas afectadas por las denominadas como *enfermedades o patologías neoliberales:* depresión, ansiedad, estrés..., sin olvidar salidas mucho más dramáticas e irreversibles como el suicidio. Como destaca Byung-Chul HAN (2012, pág. 30), "el hombre depresivo es aquel *animal laborans* que se explota a sí mismo, a saber: voluntariamente, sin coacción externa. Él es, al mismo tiempo, verdugo y víctima".

La presión por ser competitivos obliga a estar comparándose con los rivales en el mercado, tanto para ocupar puestos de trabajo como nichos de mercado en el caso del empresariado. El miedo a no estar suficientemente actualizado en los conocimientos, los procedimientos o en el manejo de tecnologías para acomodarse con éxito a un mercado muy cambiante, poco estable. Esta tensión comporta vivir con el miedo como compañía, estar siempre plagado de dudas y desconfianza ante la posibilidad de ser excluido, marginado en el mundo laboral y social, en general. Este clima de desasosiego individual da lugar a dos tipos de sujetos: el seguro de sí mismo y habilidoso y, su opuesto, el que no se considera capacitado para adaptarse al ritmo de las exigencias que demanda un puesto de trabajo, que no se considera suficientemente flexible y por tanto es el ser propenso a enfermar (Ulrich BRÖCKLING, 2016).

Efectos semejantes del avance de este sentido común neoliberal son visibles en el tipo de justificaciones de los comportamientos y los rendimientos escolares, entre las que ya podemos constatar implícitos que no cuestionan que están asumiendo una notable *naturalización* biologicista de las conductas de las personas pobres, con diagnósticos que destacan explicaciones como: falta de concentración, de esfuerzo, etc. Diagnósticos semejantes conllevan soluciones principalmente de dos tipos:

1) La *medicalización de conductas y del fracaso escolar*. Un buen ejemplo es la cantidad de diagnósticos de comportamientos de estudiantes como TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e

Hiperactividad), y la falta de rigor de la mayoría de esos dictámenes médicos (Valerie HARWOOD, 2009), así como el lucrativo negocio farmacéutico de psicoestimulantes para tratar esos trastornos con drogas como, por ej., el metilfenidato (*Ritalin, Rubifen, Evekeo, Dyanavel-XR,* etc.) o la atomoxetina (*Strattera*, por ejemplo).

2) Las terapias psicoeducativas: *Mindfulness* (meditación), *Coaching* (entrenamiento), *técnicas de autoayuda, juegos de estimulación y de entrenamiento cerebral* de diversas funciones cognitivas como la memoria, la lectura rápida, la atención, el autocontrol, etc.

Optar por remedios basados en terapias destinadas a relajar y calmar al alumnado, entrenarlo en modos de salir airosos en evaluaciones basadas en test, enseñarle técnicas de autocontrol, etc., en la inmensa mayoría de las ocasiones es fruto de diagnósticos de la situación en la que se da por sentado que la culpa es siempre del alumnado. Por consiguiente, se maneja el sobreentendido de que los proyectos curriculares con los que los obligamos a trabajar en las aulas están organizados en torno a contenidos de enseñanza y aprendizaje bien seleccionados, relevantes para el alumnado y bien secuenciados para enfrentarse a contenidos y procedimientos progresivamente más complejos, incorporar otros nuevos, etc.; que los recursos informativos con los que trabajan en el aula son verdaderamente inclusivos, están cultural e informativamente actualizados, son motivadores, etc.; que las tareas escolares son las más pertinentes para la propuesta educativa en curso, que las interacciones entre estudiantes y con el profesorado son alentadoras, basadas en generar confianza en el alumnado, en sus capacidades; que las condiciones y dotaciones existentes en el centro son las mejores para el tipo de estudiantes allí escolarizados; que existe una buena comunicación con las familias, buscando siempre su implicación en la educación de sus hijas e hijos; que el profesorado tiene condiciones adecuadas para conformar equipos, actualizarse, trabajar coordinadamente, etc.

No prestar la necesaria e imprescindible atención a este tipo de variables lleva a apostar por soluciones destinadas en gran medida al fracaso, pues dan por sentado que todo el resto de variables que

explican las conductas de alumnado no tiene responsabilidad en sus comportamientos disruptivos.

Sin embargo, la realidad cotidiana de demasiados alumnos y demasiadas alumnas no se parece en nada a semejante panorama de optimismo. Por el contrario, con excesiva frecuencia es obligado resolver antes problemas angustiosos que justifican de manera más contundente el comportamiento de estos grupos de estudiantes. Sus dificultades en los centros no son otra cosa que prolongaciones de los graves problemas que afectan a su vida cotidiana fuera de los centros escolares y aulas; tienen más que ver, por ejemplo, con las privaciones, el estrés y la violencia a la que son sometidas muchas niñas y muchos niños en los ambientes en los que transcurre su vida: en el seno familiar —con familias que están sometidas a penalidades para poder alimentarlos y salir adelante, con personas desempleadas o con trabajo muy precario, con adultos enfermos y discapacitados, etc.—, en los barrios o en las localidades marginadas, cultural, sanitaria y laboralmente muy deficitarios en los que se desenvuelven sus interacciones, etc.

Y, a mayores, también influyen las presiones para obtener mejores calificaciones, con el estrés que generan muchas veces contenidos escolares mal planificados y desarrollados con metodologías de enseñanza y aprendizaje nada relevantes ni motivadoras, pero obsesionadas por evaluaciones y mediciones jerarquizadoras y basadas en comparaciones; escolarizados en edificios en malas condiciones y con dotaciones escolares inadecuadas, con escasez de profesorado y excesiva diversidad cultural, étnica, de capacidades, de aprendizajes, de religiones, etc. de los alumnos y las alumnas.

Proponer como solución terapias psicoeducativas como la meditación para relajarse o las drogas para combatir las conductas de hiperactividad y de falta de concentración, sirve en demasiados momentos para ocultar la pobreza como motor de esas conductas disruptivas y del fracaso escolar. Es una manera de analizar apolíticamente lo que es resultado de políticas economicistas: la desigualdad, la pobreza y la infelicidad humana.

Estas patologías neoliberales tienen también manifestaciones

específicas que afectan al profesorado; en concreto, y entre las más frecuentes podemos determinar: *burnout* o síndrome de estar quemados, trastornos del estado de ánimo, ansiedad y depresión; diagnósticos muy típicos en los partes de bajas por enfermedad en este colectivo.

El más frecuente es sin duda, el *burnout* o agotamiento de quienes se ven en la necesidad de claudicar, de rendirse por sentirse desbordados, pero al mismo tiempo se culpan a sí mismos; es la nueva modalidad que sustituye a la neurosis: un individuo que no tiene mecanismos de defensa para hacer frente a las situaciones que contempla como amenazantes y, por tanto, se da por vencido.

Son males como consecuencia de un fuerte estrés laboral, de sentirse sobrepasados porque las condiciones en las que se trabaja son muy deficitarias, porque se sienten como profesionales que tampoco la Administración se preocupa de ayudarlos para un adecuado desempeño de su trabajo; que reciben demasiadas e injustas culpas por parte de las familias y de la sociedad en general a la hora de juzgar el trabajo que realizan. Estamos ante profesionales que ya no tienen a quien culpar de sus problemas de desempeño, por lo cual se ven como únicos responsables.

El discurso de la eficiencia, la objetividad y la neutralidad en las mediciones de aprendizajes se instrumentaliza y evita otros debates importantes como el currículum oculto de las metodologías didácticas, de las tareas escolares y de los libros de texto. Se produce un apagón pedagógico que pasa a ser suplantado por libros del profesor totalmente desprofesionalizantes e ideológicamente sesgados; por políticas educativas generadoras de docentes desempoderados y re-profesionalizados como meros entrenadores (*coachers*) de estudiantes; *coachers* obsesionados con enseñar a su alumnado trucos adecuados para favorecer mejores resultados en las pruebas cooperativistas de carácter cuantitativo con las que, a posteriori, se construyen rankings para disciplinar y estigmatizar a estudiantes, profesorado y familias.

En el momento presente es muy constatable cómo la mayoría del colectivo docente ve limitada radicalmente su autonomía para poder ejercer su profesionalidad, utilizar y poner a prueba su conocimiento

y experiencia y el conocimiento sociocultural de sus estudiantes a la hora de tomar decisiones acerca de contenidos curriculares, tareas de aprendizaje, diseño de ambientes escolares, etc.

En resumen, podemos decir que la modelización de la subjetividad para conformar la personalidad neoliberal —*homo economicus*, *consumens, debitor y numericus*— en su funcionamiento cotidiano se guía por tres tipos de comportamiento moral: la *moral del esfuerzo* (pero sin atender a otras dimensiones contextuales que condicionan la intensidad del esfuerzo y el éxito de lo que se pretende), la *moral de la promesa* (la voluntad de obligarse con total prioridad a una determinada prestación como consecuencia de la palabra dada o el contrato firmado) y la *moral de la culpa* (o sea, la asunción de la responsabilidad individual de todos los riesgos, los peligros y de las consecuencias de sus actos). Nos encontramos así ante un modelo de ser humano fuera de la historia, reducido y transformado en una mercancía más. Estamos, por consiguiente, frente a una persona muy individualista y competitiva muy proclive a las típicas enfermedades del autoempresariado neoliberal: depresiones, ansiedad, estrés, y también el suicidio.

## El ser humano neocolonialista

Otra de las funciones que los sistemas educativos vienen desempeñando en las sociedades neoliberales es contribuir a la acentuación de una mentalidad neocolonialista en la población de los países hegemónicos y, simultáneamente, de otra colonizada en los países dependientes con los que colabora y en las personas de esos mismos países, pero que viven como inmigrantes, sin papeles y refugiados en los países del denominado primer mundo.

Los rasgos de un ***ser humano*** **neocolonialista / colonizado** se concretarían en que:

- Asume como verdadera la construcción de la identidad española, llevada a cabo sobre la base de fuertes manipulaciones históricas, omisiones y distorsiones de momentos históricos, de pueblos (háblese de árabes, judíos, africanos, romá, vascos,

catalanes, gallegos, canarios, etc.) y de ignorar sistemáticamente a colectivos como las mujeres.

- Una persona que ignora y/o desdeña todos aquellos símbolos, signos, saberes y aquellas lenguas que le identifican con alguna de las Naciones sin Estado o con pueblos sin territorio (gitanos, palestinos), llegando a autoodiarse por no ser capaz de eliminar rasgos físicos, acentos lingüísticos, costumbres que le identifican con sus orígenes.
- Juzga como *superiores y legítimas* todas las creaciones, las producciones intelectuales (signos y símbolos, narrativas, representaciones, etc.), culturales, artísticas, tecnológicas y militares de las naciones hegemónicas. Superioridad construida y justificada a base de guerras, violaciones de derechos, pero fundamentalmente recurriendo a manipulaciones del conocimiento y epistemicidios que ignoraban la realidad y la voz de los "otros", que los reducían al silencio, los convertían en seres subhumanos o en la terminología gramsciana, subalternos (Gayatri Spivak, 2011), que, a mayores y en demasiados momentos, sirvieron para justificar ante políticas y realidades de esclavitud, genocidios, feminicidios y ecologicidios.
- Se considera sin deberes, obligaciones y compromisos para con las naciones y poblaciones no hegemónicas.
- No se pregunta por el origen de los conflictos internacionales y guerras internas en los que su país está implicado, directa o indirectamente, como, por ejemplo, en Oriente Medio. Solo le preocupa un presente descontextualizado (Jurjo Torres Santomé, 2012b, págs. 259 y ss.) con lo cual es carne de cañón para toda clase de manipulaciones informáticas y de los subsiguientes comportamientos.
- Sus relaciones con el resto de países y pueblos son siempre jerárquicas, colocando en la cima a su país y a aquellos con lo que mantiene políticas comunes.
- Sus deberes y compromisos con las poblaciones de los países considerados como "subalternos", "inferiores" son guiados bajo políticas de caridad y de tolerancia, no de justicia redistributiva,

de reconocimiento, ni de igualdad y participación democrática (muchas ONG funcionan como submarinos o topos del imperialismo).

- No es capaz de entender las situaciones de explotación de poblaciones, invasiones militares y robo de recursos y tierras en los que su país está implicado en las naciones que rotula como Tercer Mundo.
- Individuos que se movilizan, manifiestan y protestan ante injusticias y atentados terroristas que afectan a los considerados como *nosotros*, pero se callan, silencian e ignoran los que se perpetran contra los *otros*.
- Un ser humano que considera imposible integrar a personas inmigrantes, refugiadas y apátridas por razones de tipo cultural. Personas a las que además culpabiliza y echa en cara su falta de gratitud, aprovechando la más mínima situación conflictiva o violenta en la que aparezca implicada una persona de estas características. Un incremento de estrategias de culpabilización adecuadamente manipuladas por poderosas redes de medios de comunicación racistas y de grupos políticos de extrema derecha. Asume explicaciones xenófobas elaboradas a base de instrumentalizar y manipular identidades nacionales, idealizadas y nostálgicas de pasados imperiales y de gran bienestar.
- Admite la legitimidad de las naciones más poderosas y ricas para imponer leyes, reglas, derechos y deberes a los pueblos sometidos o dependientes.
- Ignora sus responsabilidades interpersonales y de ámbito planetario, incluso las derivadas de las distintas Declaraciones sobre Derechos Humanos que su país ratificó en organizaciones supranacionales como las Naciones Unidas[17].
- Un ser que carece de utopías para construir un futuro más optimista, justo, solidario y democrático y, por el contrario, se consuela con distorsiones, sueños y fantasías de unos tiempos pasados que el conocimiento oficial presenta como de gran prosperidad, luminosos y felices; vive en una continua

romantización del pasado.

Esta dimensión de la personalidad neoliberal es el resultado de los procesos vinculados con el nacimiento del colonialismo y de la economía-mundo moderna (Immanuel WALLERSTEIN, 2012), que se empieza a desarrollar con el nuevo impulso al comercio y con las políticas extractivistas que posibilita la conquista de América, a partir de 1492.

El éxito del colonialismo es fruto en un primer momento de generar estructuras de poder militar, político y judicial que permitían a los Reinos de España y de Portugal asegurar su presencia allí; pero muy pronto también otras coronas europeas se sumarán a este nuevo comercio de ultramar y proceso de colonización.

El Reino de España, que venía de poner a prueba su poder militar, judicial y religioso en la expulsión de los árabes de Andalucía, así como de los judíos, lo evidencia de nuevo en la conquista de América. Esas nuevas tierras y los pueblos originarios con los que se encuentra pasan a ser la base para ampliar sus mercados y ayudar a consolidar los primeros pasos de un capitalismo colonialista basado en la explotación y expropiación de los recursos naturales de los países que invade. Son las necesidades de ese comercio, de la economía, los motores de este proceso de colonización.

No podemos ignorar que el desarrollo europeo se vino llevado a cabo desde el siglo XV sobre la base de relaciones de conquista de numerosos países del resto de continentes. Europa se coloca como eje central, como vértice y modelo para el resto de los demás continentes a la hora de hablar de civilización, frente a lo que se rotularía como primitivo. Únicamente las metrópolis tienen poder para definir el conocimiento que merece la pena y, por tanto, pensar y decidir acerca del futuro de la humanidad.

Esta *colonialidad del poder*, en terminología de Aníbal QUIJANO (2010), basada en políticas de explotación y en el extractivismo de recursos y riquezas naturales, en sus primeros momentos no duda en llevar a cabo genocidios y esclavizar a sus poblaciones de cara a consolidar ese poder opresor. Pero para apuntalar este dominio era preciso convencer a los pueblos conquistados de que los

colonizadores no son injustos, que no quieren acabar con ellos, sino que van en son de paz y que, además, quieren ayudarlos, tratarlos como a súbditos de la monarquía española y, en general, dependiendo del país invasor, de las distintas coronas europeas. Había que convencer a las poblaciones originarias, así como a los súbditos españoles y demás pueblos de Europa, de que las expediciones a América eran para hacer negocios, no para ocasionar genocidios y expoliar sus recursos, sus riquezas y a sus gentes. De lo contrario, las protestas contra las Monarquías no se localizarían solo del otro lado del Atlántico, sino también aquí, pues más pronto o más tarde se contemplarían esas expediciones como injustas.

Era precisa generar otros modos de colonialidad, la del *conocimiento* y la del *ser* (Aníbal QUIJANO, 2010; Walter MIGNOLO, 2014); es decir, construir un conocimiento que convenciera a uno y otro lado del Atlántico que las culturas de los pueblos originarios eran "primitivas", que aquellas personas estaban en una etapa anterior de la civilización no habían alcanzado plenamente su desarrollo como seres humanos. Se trataba de generar un conocimiento que ayudara a construir jerarquías, clasificaciones valorativas. "La sociedad colonizada no sólo se define como una sociedad sin valores. No le basta al colono afirmar que los valores han abandonado o, mejor aún, no han habitado jamás el mundo colonizado. El indígena es declarado impermeable a la ética; ausencia de valores, pero también negación de los valores. Es, nos atrevemos a decirlo, el enemigo de los valores. En este sentido, es el mal absoluto" (Frantz FANON, 1983, pág. 20).

La imagen tradicional del ser humano indígena que construyeron los colonizadores la sintetiza también muy bien Jean-Paul SARTRE (1999, pág. 9) en los siguientes rasgos: "es perezoso, taimado y ladrón, vive de cualquier cosa y solo conoce la fuerza".

El año 1492 va a ser la fecha simbólica que se viene considerando como punto de partida del nacimiento del eurocentrismo y, lo que es determinante, de la modernidad. Y las universidades van a ser las grandes instituciones a las que se les asignará un enorme poder para crear, legitimar, consolidar y reproducir el saber colonial, conformar la *colonialidad*. Esto es acordar y fijar jerarquías en el conocimiento,

decidir teorías, epistemologías y ontologías apropiadas con las encerrar a los conocimientos rivales, impedir su desarrollo y, de esta manera, cortocircuitar las aspiraciones de mayor justicia y de liberación que pudieran surgir en las comunidades y los pueblos originarios. Las universidades van a ser una de las instituciones decisivas para producir un conocimiento oficial con el que poder considerar como ilógicas e injustas las demandas de quienes se está explotando y esclavizando; para inferiorizar y destruir otras epistemologías y saberes rivales.

Tengamos presente que los procesos de colonización, aunque primeramente precisaron del aparato y maquinaria militar, política y judicial, su consolidación y reproducción se llevó a cabo mediante la creación de estructuras de poder, de luchas culturales, epistemológicas y ontológicas para convertir las experiencias de dominación en lógicas y justas. Era preciso anular resistencias sobre la base de elaborar e introyectar en las personas de las culturas originarias presentes en los territorios conquistados narrativas que justificaban tanto el capitalismo como la superioridad cultural, social, política, racial de las naciones europeas; conformar una subjetividad que naturalizaba el capitalismo como mejor opción y, simultáneamente, asumir su inferioridad en cuanto seres capaces de construir conocimiento valioso y asumir su propio destino.

Así, según Aníbal Quijano (2000, pág. 126), los colonizadores "en primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizadas —entre sus descubrimientos culturales— aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo. En segundo lugar, reprimieron tanto como pudieron, es decir en variables medidas según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad".

Esta faceta del colonialismo en relación al conocimiento y el papel de las universidades no tenían por objeto únicamente convencer a las personas colonizadas. Por el contrario, su trabajo tenía como destinatarios a la población de uno y otro lado del Atlántico con la tarea de imponer una concepción del saber europeo como máximo

exponente del desarrollo cultural. Definición que se realizaba sin nunca escuchar y tratar de averiguar los saberes de los pueblos originarios; ni, mucho menos, entablar alguna forma de interacción basada en el diálogo y la colaboración. Se eliminan, distorsionan y prohíben aquellos saberes, religiones, cosmovisiones, modalidades de economía e intercambio, etc. existentes en ambos contenientes, con posibilidades de cuestionar la supremacía eurocéntrica. No olvidemos que en esos momentos en Europa se estaba llevando a cabo la conformación de los Estados-nación, lo que obligaba a también a constituir jerarquías de conocimiento que hicieran factible, asimismo, un proyecto político de colonialismo interior (Robert LAFONT, 1971a y b) en el seno de cada Estado. Para el buen éxito de esta colonización interior se vino recurriendo a subrayar una falsa inferioridad de aquellos idiomas, saberes, estructuras políticas, culturales, económicas… existentes en los distintos pueblos que componen cada Estado europeo. En cada Estado-nación de Europa, como vimos antes, se legitima y legaliza un único idioma y una única cultura "oficial".

Sobre la base de proclamar una interesada inferioridad y jerarquizar culturas y pueblos, desde el primer momento la Iglesia católica oficial va a tratar a los miembros de los pueblos originarios como subhumanos, salvajes a los que cristianizar y atraer a la civilización; o sea, en la escala inferior del orden cronológico que hay que ir superando para llegar a la cima, la "civilización". "La subalternización del conocimiento se implicaba en la clasificación de «bárbaros» y «primitivos» (nuevas categorías en el imaginario del mundo moderno/colonial que se adjudicó a «paganos», «infieles» y similares)" (Walter MIGNOLO, 2011, págs. 77-78).

Se acaban construyendo falsos universalismos, claramente sesgados. El universalismo como concepción eurocéntrica viene lastrado desde su nacimiento por una fuerte conexión con el capitalismo. Un modelo económico muy dependiente de políticas de invasión, del expolio de las riquezas de esos pueblos originarios que se ocupaban, de políticas de esclavismo, de violencia y, por tanto, de injusticias de todo tipo. Comprender las dinámicas que acompañan toda la historia del capitalismo es una condición indispensable para

poder plantearnos su superación y construir modelos intelectuales más omnicomprensivos. En esta tarea debemos preocuparnos por comprender los procesos de acumulación de capital, de concentración de los medios de producción, de las razones por las que se vino relegando un tipo de investigación de la historia del capitalismo en esta línea. De este modo podremos entender con más rigor cómo se vinieron desarrollando los distintos modelos y las diferentes caras de esta filosofía capitalista, en qué espacios geográficos, en qué momentos temporales se expande y cómo lo hace, cómo evoluciona. Como subraya Frantz FANON (2009, pág. 14), "la expansión del capitalismo y la «occidentalización», en el sentido brutal del término, hacen imposible distinguir entre la dimensión económica de la conquista y su dimensión cultural, el eurocentrismo". Un verdadero universalismo exige tomar en consideración el colonialismo y la colonialidad, ver las consecuencias del capitalismo desde las colonias, tanto a nivel de la dependencia económica que genera como sus efectos en la construcción del otro, de la subalternidad y del racismo. Algo que desarrollará y conceptualizará Immanuel WALLERSTEIN como *capitalismo histórico*. "Si hemos de construir una alternativa real para el sistema-mundo existente debemos encontrar el camino para enunciar e institucionalizar el universalismo universal" (Immanuel WALLERSTEIN, 2007, pág. 13).

Tanto los procesos de colonización como de neocolonialismo, una vez lograda la independencia política, se apoyaron en gran medida en la categoría raza.

Aunque, aparentemente vivimos en una época "post-racial", marcada principalmente por la meritocracia, la realidad es mucho más testaruda. La desaparición de la categoría "raza" y su sustitución por etnia o por cultura(s) es fruto de políticas que tratan de olvidar el pasado colonial y colonizador. No podemos olvidar un pasado colonial que se hizo bajo premisas científicas y filosóficas que argumentaban a superioridad de una raza sobre las demás.

Durante muchos siglos, la categoría raza se vino explicando como la consecuencia observable de un determinado fenotipo, como fruto de un código genético diferenciado que daba lugar a personas con

un color de piel específico. Un tipo de explicaciones en la que se instrumentalizaba el conocimiento biológico para legitimar capacidades, posibilidades de desarrollo y comportamientos que, a su vez, se extrapolaban a las esferas económicas, culturales, políticas y sociales para legitimar legislaciones, invasiones militares, la expoliación de recursos naturales, genocidios, etc.; para explotar y dominar a las poblaciones de los países que occidente consideraba como fuente de recursos y riquezas de las que apropiarse.

Pero los argumentos biológicos van desapareciendo, en especial a partir del último tercio del siglo xx; momento en el que la genética pone de relieve que solo hay una raza, que los rasgos físicos externos que podrían explicar el color son menos del 0,01 de los genes, esto es, que no existen bases científicas desde la biología para hablar de razas. Y así lo atestigua también la "*Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*" de 1978[18], que es contundente al afirmar en su Artículo primero:

> "1. Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y derechos y todos forman parte integrante de la humanidad".

Y en el Artículo 2:

> "1. Toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial, carece de fundamento científico y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad".

Sin embargo, la falta de argumentos genéticos y biológicos no significa que el racismo haya dejado de existir; máxime, cuando incluso se puede decir que en las últimas décadas esta variable es imprescindible para explicar numerosos conflictos del momento presente.

Una forma de clarificar esta dimensión, pero sacando a la luz esta

realidad sociológica y política tan segregadora y estigmatizante es emplear el concepto razas sociales, tal y como lo justifica Sadri KHIARI (2013, pág. 122): "Por razas sociales hay que entender la existencia de una jerarquía conflictiva de poderes entre grupos sociales que diferencia un estatuto, explícito o no, que jerarquiza a los seres humanos según unos criterios de colores o de culturas, construidos en el movimiento de colonización europea del mundo y que se perpetúa hoy mediante las formas imperialistas contemporáneas".

Tal y como subraya Albert MEMMI (1972, pág. 208), un análisis de cómo se construyen y refuerzan actitudes racistas implica prestar atención a cuatro elementos importantes:

> "1) Insistir en las *diferencias, reales o imaginarias* entre el racista y su víctima.
> 2) *Valorizar* estas diferencias, en beneficio del racista y en perjuicio de su víctima.
> 3) Esforzarse en llevarlas a lo *absoluto, generalizándolas* y afirmando que son definitivas.
> 4) Legitimar una *agresión,* o un *privilegio,* efectivos o eventuales".

Obviamente, la simple insistencia en las diferencias, la asignación de un rasgo o comportamiento diferencial entre personas o grupos, no es por sí sola un signo de racismo. Para ser considerado racismo tendría que ser utilizada esa característica para justificar situaciones tanto de privilegio como de exclusión y de marginación sobre la base de una presunción de superioridad por parte de la persona racista o de inferioridad de la persona a la que se está o pretende marginar, subordinar.

Tampoco podemos ignorar que cualquier miembro de una determinada comunidad social mantiene, asimismo, múltiples identidades o afiliaciones, y que en determinados momentos alguna de ella se convierte en guía u orientación de determinadas decisiones, estando en contradicción con quienes se identifican con otra. Un fenómeno que explica Cameron MCCARTHY con su concepto de "asincronismo". No siempre la diferentes grupos y movimientos sociales coinciden entre sí en sus reivindicaciones y/o en las prioridades por las que organizarse para combatir formas y situaciones de dominación. Como señala Cameron MCCARTHY (1994,

pág. 108), existen discontinuidades en las dimensiones en torno a las que agruparse y colaborar "que se derivan del choque de intereses, necesidades y deseos asincrónicos, que separan entre sí diversos sectores de grupos minoritarios y a los actores pertenecientes a minorías de los de la mayoría".

Desde esa estructura de *colonialidad del conocimiento* generamos la *colonialidad del ser*, esto es, una persona con un sentido común que considera como normal, lógico y objetivo todas esas estructuras de poder, acepta como conocimiento válido el construido con esas epistemologías colonialistas.

Recordemos que, en la inmensa mayoría de procesos de colonialismo, primero se enviaba a los ejércitos para adueñarse de los territorios y las riquezas y, casi inmediatamente, se trasladaban miembros de la Iglesia católica para imponer una religión que se ofrecía como "verdadera" —frente a las creencias y religiones propias que poseían los pueblos originarios que se invadían—, y para educar y colonizar las mentes de las poblaciones nativas.

Refiriéndose a la religión cristiana, Frantz FANON (1983, pág. 20) denuncia con contundencia que "la Iglesia en las colonias es una Iglesia de blancos, una Iglesia de extranjeros. No llama al hombre colonizado al camino de Dios sino al camino del Blanco, del amo, del opresor. Y, como se sabe, en esta historia son muchos los llamados y pocos los elegidos".

Una vez se educaba a las poblaciones, los ejércitos podían disminuir de una manera importante sus efectivos militares, pues entre la educación y la imposición del derecho y de los tribunales de justicia del país invasor era más fácil lograr su convencimiento, persuadirlos de que lo que occidente estaba llevando a cabo era un acto de generosidad, trataba de hacerles partícipes de la Modernidad europea.

Dada la hegemonía de las políticas de globalización neoliberal que caracteriza al marco en el que se plantean las actuales políticas educativas, es preciso caer en la cuenta de que su éxito o fracaso va a venir también condicionado por el apoyo que presten a la conformación de un sentido común neocolonialista, coherente con lo que deben ser las conductas de quienes componen la ciudadanía de

los países imperialistas. Un modelo de personalidad que debe contar, asimismo, con el consentimiento de las personas colonizadas, originarias de países más dependientes y pobres que habitan, trabajan y estudian en los países del etiquetado como primer mundo. Estos dos matices son importantes porque el mismo currículum obligatorio legislado en nuestro contexto europeo, como colonizadores, va destinado a los sectores de población que pertenecen tanto a países sin Estado como a naciones sin poder y no hegemónicas económica, política y culturalmente.

El sistema educativo desempeña un importante papel en la constitución de este tipo de mentalidad y de sentido común, pues los contenidos culturales que incorpora como elemento central todo proyecto curricular, son decisivos para poner delante de los ojos del alumnado parcelas de la realidad, explicaciones de cómo es el mundo, los porqués y las aspiraciones acerca de cómo debería ser.

Conformar una determinada subjetividad, un tipo de sentido común, es el resultado de las políticas educativas, más o menos coercitivas, que determinan la escolarización de las personas; y, fundamentalmente, del currículum legislado, interpretado e implementado en las aulas. Es mediante el trabajo cotidiano en las aulas cómo se van moldeando las percepciones de la realidad hasta colonizar de tal manera nuestros sentidos que acabamos por otorgar nuestro consentimiento y convertirnos en garantes, defensores y promotores de esas mismas cosmovisiones opresoras; poco a poco, vamos cerrando los límites de nuestra fantasía y cercenando nuestra creatividad, encerrándola dentro de los marcos de esas cosmovisiones hegemónicas. En gran medida es de esta manera como, desde la más temprana edad, vamos aprendiendo a mirar y a estar en el mundo; es el modo en el que nos apropiamos de una ideología de rastrero realismo y asumimos la imposibilidad e inevitabilidad de lo que se nos ofrece e impone.

El nacionalismo chauvinista latente en el sistema educativo, especialmente en los contenidos obligatorios y en sus materiales curriculares, ocasiona grandes dificultades y efectos perversos, pues, en demasiadas ocasiones viene permitiendo manipular el concepto de inclusión, confundiéndolo con “asimilación”; su efecto es anular la

diversidad en nombre de la uniformidad colonial y autoritaria. Así, por ejemplo, desde la entrada en la Modernidad no se va a tomar en consideración a la población romá (gitana) española, a las mujeres, a las personas homosexuales e intersexuales, a las personas discapacitadas, ni —mucho menos— a aquellas poblaciones no hegemónicas, pero muy presentes en el territorio como palestinas, musulmanas y, en general, africanas, etc.

Las aulas y los libros de texto u otros recursos informativos con los que obligamos al alumnado a trabajar desempeñan una función muy importante a la hora de legitimar las concepciones del mundo con las que, igualmente, se legitiman las políticas y acciones de los gobiernos de turno.

Los centros de enseñanza son una de las instancias a la que todas las potencias coloniales e imperialistas siempre prestan una gran atención. Son estas instituciones las que desempeñan el trabajo más delicado de la colonización: convertir en obvio lo que en realidad son injusticias; convertir en generosidad y ayuda lo que son actos de expoliación y pillaje; ofrecer como cultura lo que es un lavado de cerebro, en definitiva, un instrumento clave de un genocidio cultural no fácilmente visible.

Un efecto de esta manipulación y adoctrinamiento llevado a cabo mediante la imposición y la dominación cultural es que las culturas de los pueblos originarios acaban siendo contempladas como resultado de “deficiencias” idiosincrásicas de esas comunidades y, a mayores, una consecuencia de la inferioridad genética o intelectual de las mujeres y los hombres que integran esas comunidades. El conocimiento que producen los colectivos marginados y silenciados es presentado desde las esferas del poder económico, cultural y político como un “conocimiento defectuoso”, erróneo, primitivo.

Este fenómeno explica que, en numerosas ocasiones, una parte importante de estos colectivos oprimidos sean quienes lleguen a ver como liberador lo que acostumbra a ser un proceso de colonización mental para, de este modo, no alterar las posiciones dominantes de aquellos que vienen siendo les beneficiarios de la explotación y de las políticas neocoloniales e imperialistas; acaban por asumir como propios los intereses de quien les explota.

El colonialismo tenía como finalidad prioritaria adueñarse de las riquezas de los territorios conquistados, someter a sus poblaciones para trabajar al servicio de la metrópolis. “Pero su área de dominio más significativa fue el universo mental de los colonizados; el control, a través de la cultura, de cómo las personas se percibían a sí mismas y su relación con el mundo. El control político y económico no puede ser total ni efectivo sin el dominio de las mentes. Controlar la cultura de un pueblo es dominar sus herramientas de autodefinición en relación con otros” (Ngûgî wa THIONG’O, 2015, págs. 48-49).

De este modo, la escuela y la Iglesia van a desempeñar un papel fundamental. Así como el sistema educativo fue fundamental para construir el Estado-nación, lo es también para construir el Imperio colonial. La violencia cultural y psicológica que supone una educación que confunde educar con adoctrinar y colonizar es algo sobre lo que tenemos numerosos relatos e investigaciones; documentación de enorme valor, en especial cuando quienes la tuvieron que sufrir son las personas que con comunican sus vivencias. Así, por ejemplo, es muy potente la imagen con la que Cheikh Hamidou Kane, en su novela *La aventura ambigua* habla de los métodos de la fase colonial del imperialismo: “La nueva escuela tenía simultáneamente la cualidad de los cañones y de los imanes. De los cañones tomaba la eficiencia de un arma de guerra. Pero hacía que la conquista fuera más permanente que la de los cañones. El cañón violenta el cuerpo y la escuela fascina el alma” (cit. en Ngûgî wa THIONG’O, 2015, pág. 38).

Pero en los primeros momentos será mucho más eficaz la Iglesia y las escuelas que crean en los territorios conquistados, pues el pensamiento dogmático que caracteriza a las religiones dificulta la posibilidad de un pensamiento crítico. De ahí que la Modernidad choque frontalmente con la Iglesia al asumir los postulados de Descartes sobre el sentido del pensar, de razonar, criticar, dudar, cuestionar, opinar, etc. Supone un desafío radical a la autoridad del conocimiento de la cristiandad; la antítesis del pensamiento dogmático con el que trabajaba la Iglesia. Es precisamente esta ruptura la que marca el inicio de la Modernidad.

La Modernidad plantea las líneas que deben guiar y orientar los

ideales de la vida humana y del planeta. El proyecto de racionalidad y de cultura con el que se explica, justifica y orienta el progreso en el mundo, desempeña un papel decisivo. La Modernidad nos coloca en el centro de todo, desde en la representación del planeta hasta en la conformación cualquier jerarquía de saberes, conocimientos, valores, etc. Una centralidad que precisó de justificaciones de lo que se etiquetaba o definía como periferia, en síntesis, de menor valor.

Es llamativo como esta centralidad europea, incluso espacial, es constatable en la mayoría de representaciones del planeta construidas a partir de esa fecha fundacional simbólica. Modo de ubicación que, sin embargo, no aparece en el mapamundi de 1490[19], elaborado por el cartógrafo italiano Henricus Martellus Germanus. Un mapa que es especialmente llamativo que apenas se divulgara, entre otras cosas, porque en dicha proyección cartográfica ya aparece representada América del Sur, unida al continente asiático, a China. Fácilmente resulta previsible pensar que podría llegar a complicar la verdad fundacional de la colonización, o sea, que el Reino de España había descubierto el continente americano.

Asimismo, no podemos ignorar que el conocimiento científico de la modernidad también tuvo efectos colaterales muy perversos, promoviendo importantes *epistemicidios* (Boaventura de Sousa SANTOS, 2007): la muerte de otros conocimientos no útiles a la hegemonía colonial occidental. Radicalmente contribuyó a imponer intercambios desiguales y políticamente jerárquicos con otros saberes alternativos. El propio proceso de colonización se llevó a cabo imponiendo esta modernidad desde una óptica nada dialógica con las culturas allí presentes.

Una representación de los instrumentos culturales de los que se sirvió el colonialismo europeo, lo podemos observar en el cuadro de *Los embajadores*[20] (ver Figura 1.2) (1533) de Hans HOLBEIN El Joven. En dicho óleo podemos observar una clara representación del colonialismo de la mano del conocimiento. En él vemos la representación de dos embajadores franceses, uno de ellos, el de la izquierda, Jean de Dinteville, es embajador en Inglaterra y el otro, al mismo tiempo que diplomático, es obispo, Georges de Selve. Pero

en el centro de la imagen el artista reproduce, entre los embajadores, instrumentos que se empleaban para la navegación: un globo terráqueo que incorpora la nueva cartografía de Magallanes, un libro de aritmética, uno de himnos religiosos y un laúd. “Para colonizar un territorio era necesario convertir a sus pueblos al cristianismo y la contabilidad, demostrándoles así que la civilización europea, el arte incluido, era la más avanzada del mundo” (John Berger, 2016, pág. 95). La fecha de esta pintura coincide con uno de los periodos de auge de las grandes expediciones navales utilizadas para el comercio de esclavos y esclavas y para el tráfico y expolio hacia Europa de toda clase de mercancías, riquezas de los países invadidos.

**Figura 1.2.** *Hans HOLBEIN El Joven,* Los embajadores *(1533).*

Esa colonialidad del saber construye la inferioridad del otro, genera un saber que legitima y hace visible la inferioridad de las producciones típicas de los pueblos originarios, empezando por sus idiomas. La imposición del idioma es uno de los mecanismos importantes de esta devaluación de los saberes de los pueblos originarios, de la subalternización de formas de conocimiento. Prohibir sus idiomas supone dejarlos sin "sus" palabras, dificultarles pensar su mundo, convertirlos en seres que no pueden expresarse con propiedad. Este será uno de los grandes dramas de todas las políticas colonialistas. La lengua materna del colonizado "es precisamente *la menos valorada*. No goza de ninguna dignidad en el país ni en el concierto de las naciones. Si quiere conseguir un empleo, labrarse un puesto, existir en la comunidad y en el mundo, tiene que empezar por someterse a la lengua de otros, los colonizadores, sus señores. La lengua materna es humillada y aplastada en el conflicto lingüístico en que vive. Y acabará por hacer suyo este desprecio objetivamente fundado. Empezará a suprimir por sí mismo esa lengua débil, a ocultarla ante los extranjeros, a sólo parecer cómodo en la lengua del colonizador" (Albert MEMMI, 1971, pág. 171). No podemos hablar con rigor de bilingüismo, sino de drama lingüístico, de *lingüicidio* y *auto-odio*.

El peso de este tipo de sustitución lingüística lo detalla de modo fehaciente el intelectual keniata Ngûgî wa THIONG'O (2015) cuando describe las estrategias colonialistas mediante las que en África la lengua inglesa, el francés y el portugués pasaron a asumirse como idioma propio dentro de muchas naciones, así como para relacionarse cultural, política y comercialmente con otras naciones tanto de ese continente como de otros. Así, por ejemplo, en Kenia, a mediados del siglo XX, "el inglés pasó a ser algo más que una lengua: era *la* lengua, y todas las demás tenían que rendirle pleitesía... Una de las experiencias más humillantes que podías sufrir es que te sorprendieran hablando en gikuyu en los alrededores de la escuela. Al culpable se le infligían castigos físicos, entre tres y cinco reglazos en el culo desnudo, o le colgaban al cuello una placa de metal con

inscripciones como SOY UN ESTÚPIDO o SOY UN BURRO" (Ngûgî wa THIONG'O, 2015, pág. 41).

Pero incluso el profesorado en muchos momentos enseñaba a los propios niños y a las niñas a ejercer de chivatos, a ser traidores a la propia comunidad. "Al principio de la mañana, le daban a un alumno un botón, que debía pasar a cualquiera que estuviera hablando su lengua materna. Quienquiera que tuviera el botón al final del día cantaba quién se lo había pasado a él y en el proceso subsiguiente aparecían todos los culpables del día. Así que los niños se convertían en cazadores de brujas y, de paso, aprendían en el proceso el valor lucrativo de ser un traidor a la propia comunidad" (Ngûgî wa THIONG'O, 2015, págs. 41-42). Una estrategia muy semejante a esta, basada en delatar a quien hablaba la *lengua prohibida* durante la jornada escolar en los centros de enseñanza, tanto en las aulas como en los patios de recreo, se implementó en muchos colegios en el País Vasco y Galicia durante el franquismo para tratar de erradicar el vasco y el gallego.

Durante el siglo XX, este ataque, infravaloración y desprecio a los idiomas originarios por parte de las políticas oficiales se trató de encubrir con conceptos como compensar carencias o la pobreza cultural. Pero la noción de "*deuda cultural*" (Kristen L. BURAS, 2008) es central en las políticas y las reformas educativas neoconservadoras y neocolonialistas; en especial, cuando se empezaron a ofrecer programas de *educación compensatoria* como un apoyo adicional para facilitar una mejor entrada y acomodación en las etapas definidas como de escolarización obligatoria.

Una gran parte de los programas de *educación compensatoria* tenía como objetivo contribuir a imponer determinados idiomas hegemónicos frente a los idiomas de las comunidades de origen del alumnado. Programas que eran ofertados discursivamente con la etiqueta de "compensación" como resultado de políticas de justicia y de aplicación de las legislaciones vigentes de los Derechos Humanos. Pero en el fondo no eran otra cosa que una medida de política educativa destinada a devaluar aún más los idiomas "no oficiales", nativos o familiares, o la norma "oficial" en el seno de un mismo idioma (el acento andaluz, canario o cualquiera de las

múltiples variedades existentes en Latinoamérica entre quienes comparten el mismo idioma), como una medida más del colonialismo o neocolonialismo de los gobiernos de turno. Los idiomas nativos eran vistos como déficit —algo que denuncia de manera clara William LABOV en un trabajo en 1969 (1985)—, y de ahí que las únicas medidas políticas fueran destinadas a eliminar tal déficit o, en otros casos, a "tolerar" sus idiomas nativos, pero nunca a tratarlos y promoverlos con el mismo rango político, cultural y legislativo que el idioma considerando oficial e importante.

No hay ninguna razón para creer que cualquier norma no oficial de un idioma es en sí misma un obstáculo para el aprendizaje. El principal problema es la ignorancia del idioma, no que la norma sea una u otra. La teoría del déficit o de la privación cultural lo que hace es primero convencer al alumnado de que únicamente existe una forma correcta de hablar, llegando incluso a ridiculizar las otras para justificar la inferioridad mental que quien las utiliza. La intolerancia lingüística convierte en víctimas a quienes se expresan en otra de las normas no oficiales que practican los ciudadanos y las ciudadanas de una determinada comunidad geográfica.

El eurocentrismo precisó de una adecuada instrumentalización de los planes de estudio, del contenido de las distintas disciplinas para la mejor reproducción de sus políticas; esto explica la gran preocupación de los Ministerios de Educación por impedir cualquier debate acerca de los contenidos de las asignaturas obligatorias. De esta forma, imponen con mayor facilidad su versión de cómo es y cómo debe ser el mundo; o, con otras palabras, el "conocimiento oficial" con el que legitimar la bondad o la inevitabilidad de las medidas que se legislan, de las intervenciones que se llevan a cabo por parte de los gobiernos, de las corporaciones empresariales y de aquellos grupos sociales que les prestan todo el apoyo.

Los marcos políticos hegemónicos, las ideologías dominantes, son la base que dirige las políticas científicas, la incentivación del conocimiento pertinente, la determinación de las especialidades científicas y, especialmente, cómo se organiza y enseña a las generaciones más jóvenes.

El currículum oficial que desde hace siglos y hasta el momento

presente se viene trabajando en las distintas etapas educativas no universitarias no tiene entre sus objetivos y competencias educar al alumnado para tomar en consideración de manera consciente y crítica cuestiones referidas a naciones sin Estado, razas o etnias, culturas minorizadas y colonizadas, países dependientes —agrupados en bajo el rótulo en *vías de desarrollo*. No se contempla la posibilidad de plantear un currículum verdaderamente intercultural e inclusivo en el que se preste atención de manera explícita a los saberes más eurocéntricos, académicos, juntamente con los que se vienen generando en el resto de países del planeta, con los saberes populares; ni tampoco al conocimiento etiquetado y estigmatizado como "alternativo" en los países dominantes.

La fragmentación del currículum y el eurocentrismo subyacente en la selección cultural realizada en las asignaturas, los contenidos, los estándares de rendimiento, la evaluación interna y externa —tanto a nivel nacional como internacional—, dificultan mucho la capacidad para poder analizar y cuestionar el capitalismo, el colonialismo y, en general, las ideologías con las que se conformó y funciona en la actualidad nuestro sentido común. Esto explica que, en la mayoría de las ocasiones, cuando quienes legislan son gobiernos de corte progresista sus medidas políticas asumidas para hacer frente a estos temas, pero basadas en un deficiente análisis y comprensión de algo tan complejo como es el colonialismo, el neocolonialismo y las distintas colonialidades, acaben en meros reformismos que, en el fondo, solo sirven para distraer y anclar marcos legislativos que dificultan, cuando no impiden, el surgimiento de otras alternativas.

Nuestro alumnado carece de recursos conceptuales, metodológicos y actitudinales para analizar, desde marcos de justicia curricular, cuestiones de colonización, neocolonialismo y, en general, de opresión y marginación de cualquier colectivo social. Es un alumnado con grandes y selectivas lagunas y distorsiones en su formación, en especial debido a los conocimientos y los procedimientos que se le viene proporcionando desde las ciencias sociales, humanas y artísticas, así como a la carencia de estrategias y competencias críticas. Como resultado de ello, muy difícilmente puede llegar a poner en acción contenidos y aprendizajes con

posibilidades de hacer más eficaces actuaciones y luchas para transformar sus comunidades y coordinarse con otras luchas globales en pro de otro modelo de mundo más justo, integrador, democrático, solidario y sustentable.

El éxito de esta conformación de personalidades neocolonialistas lo podemos constatar, por ejemplo, en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)[21] cuando un tema de una enorme urgencia, como es el de las personas refugiadas provenientes de África (Siria), apenas preocupa a la ciudadanía; en el barómetro del mes de marzo de 2016, en plena crisis humanitaria, únicamente le preocupaba al 0,1 % de la población.

Una educación realmente liberadora y humanizante precisa asumir posiciones como las del movimiento decolonial; es decir, tratar de que ese ser humano convertido en indígena, en negro, la *negritud*, el colonizado, se conviertan en el lugar en el que situarse para desde allí entender lo que es el imperio y el eurocentrismo y de qué estrategias se sirve en la actualidad para llevar a cabo distintas formas de extracción de la riqueza, de devaluación de los idiomas y saberes de los pueblos originarios, de explotación, de cómo se logra su consentimiento, con qué estrategias y recursos se les "convence" de que también es bueno para ellos y ellas.

Una educación verdaderamente inclusiva no puede reducirse a introducir al alumnado en una especie de feria de culturas, compitiendo entre ellas para ver cuál es más pura y más antigua; ni tampoco consiste en educar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales.

Educar personas autónomas, democráticas y libres obliga a hacerles conscientes de que precisan un amplio bagaje cultural que les facilite entender cómo es el mundo actual, aprender a dialogar con los etiquetados como fruto del colonialismo e imperialismo como "los otros" (Juan José TAMAYO ACOSTA, 2009) y, por supuesto, ejercer su autonomía y defender la libertad de pensamiento. Tiene que ser conscientes de que hay realidades e ideas que son y deben ser defendidas y otras, por el contrario, indefendibles. "La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en

un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrecen personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional" (Martha C. NUSSBAUM, 2005, pág. 324).

Una sociedad justa, inclusiva y democrática es aquella en la que las personas no tienen que denunciar, ni reivindicar que se atiendan sus derechos como hombre o mujer, como niño, niña, adolescente o persona de la tercera edad, como miembro de una determinada clase social, etnia, nacionalidad, género, como poseedor de capacidades intelectuales, físicas o psíquicas específicas, como creyente, ateo o agnóstico, porque no se siente ofendido o penalizado por tales características. En una sociedad justa, inclusiva y democrática las personas no somos ni conscientes de tales vinculaciones o adscripciones, porque solo nos consideramos seres humanos cosmopolitas con iguales derechos y responsabilidades en cualquier parte del mundo.

## El ser humano católico conservador

Los rasgos y el carácter del ser humano neoliberal y neocolonialista se ven reforzados y complementados por la connivencia de estas filosofías e ideologías con el pensamiento político conservador y con el modelo de religión católica tal y como la caracteriza la Conferencia Episcopal española de corte muy conservador; o sea, interpretada y vigilada por esta institución. Esta peculiaridad contribuye a explicar el enorme peso que le asigna el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la LOMCE a la asignatura de Religión Católica —de oferta y evaluación obligatoria— y el encargo que le otorga en exclusiva a dicha Conferencia Episcopal para imponer y controlar sus contenidos, para seleccionar el profesorado —al margen del concurso público de acceso a la función pública que es obligatoria para el resto del profesorado—, y para exigir la elección y valoración de los recursos didácticos destinados a esta disciplina.

De igual modo que en los dos arquetipos anteriores, podemos determinar entre los rasgos más sobresalientes del *ser humano* católico conservador los siguientes:

- Una persona sin apenas desarrollo de la empatía, ya que su sentido de la justicia viene condicionado por explicaciones religiosas, por la creencia en un mundo al que se viene a cumplir la voluntad de la divinidad. Son seres incapaces de ponerse en la piel del otro, de manera especial si no comparten clase social, origen étnico, género, sexualidad, creencias religiosas, franja de edad, capacidades, nacionalidad y ciudadanía. La agencia humana se concibe condicionada por mediaciones inescrutables de la Providencia.
- Un ser humano que considera que la vida es sufrimiento, por haber sido expulsado del paraíso, tal y como se acredita en numerosos pasajes bíblicos. Esto que explica la aceptación acrítica de un eslogan como la "cultura del esfuerzo" como único medio de darle sentido a la vida en la tierra, de hacer méritos para ser redimido y aceptado en la otra vida. Lo que otorga sentido a este "valle de lágrimas" es la salvación del alma, de ahí que la búsqueda de la felicidad en esta tierra es el camino equivocado y la meta errónea, pues la felicidad es la promesa y el premio otorgado por la divinidad en la próxima vida, en el cielo.
- Se rige por el *presentismo*. Seres carentes de una cultura relevante, sin una mentalidad abierta, inflexibles y sin predisposición a situarse críticamente en el curso de la historia política, social y cultural.
- Un ser que cree que los medios justifican el fin. Así, las jerarquías eclesiásticas de España, Portugal, Argentina, Chile... justificaron las dictaduras de sus respectivos países como un mal menor para hacer frente a ideologías socialistas, comunistas y anarquistas; no dudaron en aplastar la justicia y el derecho, el orden constitucional democrático, para imponer por la fuerza la religión católica en su interpretación más fundamentalista y ultraconservadora. Un ejemplo de este recurso a la coacción y a la creación de un clima de terror es el caso de la "Santa Inquisición": un conjunto de instituciones creadas por las autoridades religiosas españolas para luchar y extirpar las herejías que ponían en cuestión a la religión católica, apostólica y romana,

recurriendo a juicios y castigos públicos en plan ejemplificante para "educar" a la ciudadanía. El movimiento inquisitorial creado a finales del siglo XII en Francia se extiende rápidamente por otros territorios europeos y, más tarde, a las colonias. Así en España se instala en 1478 en la Corona de Castilla con la bula del Papa Sixto IV, *Exigit sincerae devotionis*. A partir de ahí se implanta también en numerosos países de las colonias españolas. Mediante el Tribunal del Santo Oficio se llevaban a cabo denuncias y juicios, en muchos casos públicos, para demostrar y, en su caso, obligar a retractarse de acusaciones acerca de toda clase de comportamientos que no son coherentes con la doctrina religiosa oficial. El magnífico cuadro de Francisco Rizi, "*Auto de Fe en la Plaza Mayor de Madrid*" (1863)[22] (ver Figura 1.3) —un óleo sobre un lienzo de gran tamaño en el que se puede contemplar en el Museo del Prado en Madrid—, permite hacernos una idea bastante clara de la solemnidad con la que se llevaban a cabo algunos de los juicios públicos de la Santa Inquisición y de la connivencia de los poderes políticos y religiosos en tales situaciones; juzgando, valorando y sancionando lo "correcto", la ortodoxia de conocimientos, saberes, acciones, prácticas, procedimientos … en relación a la doctrina de la Iglesia.

No podemos ignorar tampoco cómo la primera Constitución española de 1812, conocida como la Constitución de Cádiz o "La Pepa" —por ser aprobada el día 19 de marzo, día del padre y de San José—, promulgada por las Cortes Generales españolas en una sesión extraordinaria celebrada en dicha ciudad, y mediante la que se transfieren los poderes políticos a la ciudadanía (no a la monarquía), y que proclama la libertad de expresión y de prensa, fue verdaderamente intolerante en lo tocante a los asuntos relacionados con la religión; y resultó serlo al proclamar que el Estado es, y será siempre, confesional, tal y como podemos constatar en el Artículo 12: "La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra". Estamos ante la primera constitución liberal, verdaderamente

ejemplar en ese momento histórico, pero que cede ante las presiones de las autoridades eclesiásticas. No obstante, ese momento de notable optimismo se viene abajo tras la derrota de los ejércitos napoleónicos y la restauración del absolutismo por parte del rey borbón Fernando VI.

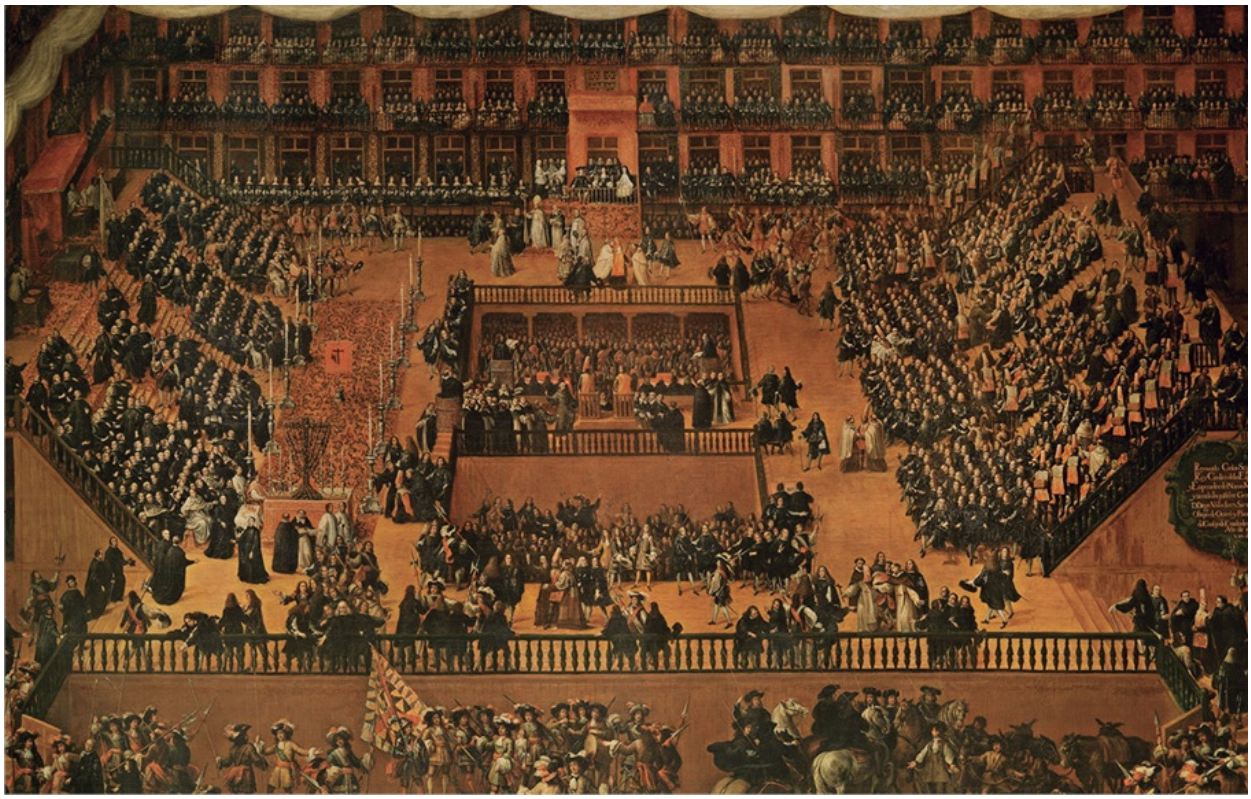


**Figura 1.3.** *Francisco RIZI,* Auto de fe en la Plaza Mayor de Madrid *(1863).*

Ya en el siglo XX, el fundador del Opus Dei, Josemaría Escrivá de Balaguer, en su seminal obra *Camino*, dice textualmente en su punto "387: El plano de santidad que nos pide el Señor, está determinado por estos tres puntos: La santa intransigencia, la santa coacción y la santa desvergüenza". No podemos ignorar que, de manera especial desde mediados del siglo XX hasta el momento presente, organizaciones católicas ultra conservadoras como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo son un buen ejemplo de las posiciones *teoconservadoras*, del pensamiento "*teocon*", de quienes consideran que el motor de las políticas públicas deben ser las convicciones

religiosas. Lógicamente estarían en contra de la separación entre la Iglesia y el Estado. Incluso el pluralismo político se movería solo entre posiciones que aceptan o son coherentes con sus específicas interpretaciones de los principios religiosos. Estamos ante organizaciones muy poderosas política, económica y educativamente, dado que sus miembros acostumbran a ser seleccionados entre las clases sociales con mayor poder económico y, en consecuencia, con fácil acceso a posiciones de poder en los diferentes cuerpos de funcionarios y cargos políticos con importantes responsabilidades en el gobierno del Estado.

- Una persona con un sentido común limitante, acorde con sus creencias religiosas y tradicionalistas y, además, con miedo a arriesgar. El pecado de Adán y Eva fue precisamente el de atreverse a conocer, a saber, a *encontrarse*.
- Un ser humano sin libertad, sin libre albedrío, pues cree que nació programado en gran medida por alguna divinidad, que le asigna unas funciones y tareas a desempeñar en esta vida.
- Una persona sumisa ante el poder y carente de imaginación para otras posibilidades y alternativas distintas a las tradicionales, a las avaladas por autoridades religiosas y/o conservadoras. Y, a su vez, un hombre superior, autoritario y dominante ante la mujer que queda relegada y sometida a una relación de subordinación (relación de poder).

Estamos ante personas gobernadas por un mundo de valores religiosos derivados de una teología muy tradicionalista; la fuente con la que se explican la gran mayoría de sus conductas. De ahí que, en general, entre las opciones para hacer méritos con los que resolver los asuntos en esta vida, se realice la preferencia por soluciones como las siguientes:

- *Resignación*, en vez de *indignación* y *rebeldía* ante las injusticias.
- *Obediencia*, entendida como *sumisión*.
- *Sacrificio*, frente a la *desobediencia* ante situaciones de explotación laboral y de trabajo alienado.
- *Renuncia* y *abnegación* de las mujeres en el seno familiar, en el

espacio privado y en el mundo laboral ante lo que es explotación y subordinación justificada por cuestiones de género.

- *Caridad*, en vez de *justicia*.
- *Esfuerzo*, como reacción ante situaciones de *explotación*.
- *Paciencia*, para sobrellevar las *injusticias*.
- *Sufrimiento*, para afronta la sinrazón, los abusos y las injusticias.
- *Austeridad*, frente a salarios injustos y a los enormes recortes en los servicios sociales, la sanidad pública, la educación pública, las prestaciones por desempleo, las pensiones de jubilación, etc.

Sin duda, y como hemos expuesto antes, este tipo personalidad viene conformada por un sentido común coherente con la opción de la religión católica de corte fundamentalista, tal y como la interpreta y gobierna la Conferencia Episcopal Española, que es a quien las leyes vigentes y, en concreto la legislación educativa, la LOMCE otorga la responsabilidad de la educación religiosa en exclusiva. Esta interpretación de la religión católica es, en la actualidad, un aval determinante del famoso acrónimo TINA (*There Is No Alternative*, no hay alternativas) que la conservadora neoliberal británica, Margaret Thatcher, lanzó como parapeto para eliminar del debate las injusticias que generaban sus medidas políticas.

Las personas creyentes y practicantes asumen como dogmas incuestionables explicaciones que avalan el inmovilismo social y, en consecuencia, se obstaculizan otras formas políticas y sociales para hacer frente a las situaciones de injusticia diferentes de las que genera la hegemonía de ideologías conservadoras, colonialistas y neoliberales. De este modo, por ejemplo, con más frecuencia de lo esperable, se pueden escuchar argumentaciones acerca de la imposibilidad de acabar con la pobreza, apoyándose en la famosa frase del Nuevo Testamento en boca de Jesucristo: “A los pobres los tendréis siempre con vosotros” (Juan 12:8; Mateo 26:11; Marcos 14:7); o con las pruebas a las que fue sometido Job por el demonio para probar su fidelidad a la divinidad. Con explicaciones semejantes, las soluciones a este tipo de problemas deben venir de la caridad, de la beneficencia... pero no conlleva movilizarse para ir a las raíces del problema, mudar las políticas y situaciones

estructurales causantes del problema, exigir derechos sociales, corresponsabilizar al resto de la ciudadanía. La única salida oficial es apostar por prácticas caritativas y por el voluntariado ante la dejación de obligaciones de los Estados de bienestar.

Conviene, no obstante, ser conscientes de que la confusión entre el gobierno de los asuntos terrenales y religiosos arranca incluso con la manipulación y la falsificación de un inexistente documento civil: la famosa *Donación de Constantino*, del año 337. Un hipotético documento que se vino proclamando que había sido otorgado por el emperador del Imperio Romano, Constantino I el Grande, del que también se dijo, sin documentación fidedigna que lo demuestre, que se había convertido al cristianismo en los últimos años de su vida y como agradecimiento al papa Silvestre por haber intercedido ante Dios para la curación de una posible lepra que padecía. A su muerte, según esta leyenda, decide entregar el gobierno de Roma y de sus territorios a la Iglesia.

La jerarquía religiosa pasa de esta manera a ejercer el control de la parte occidental del Imperio Romano, y en este sector la religión cristiana acaba por ser la guía de todas las decisiones políticas, sociales y culturales. A partir de ese momento, tratar de alterar este carácter religioso del Estado se convirtió en fuente de numerosos y muy crueles conflictos, de cruzadas y guerras de religión, de persecuciones, de torturas...

Estamos ante documento muy controvertido en cuanto a su veracidad y legalidad ya desde los primeros momentos. Sin embargo, y pese a ello, el poder que tiene en ese momento la Iglesia logra que se silencie a quienes lo cuestionan. En la actualidad el consenso acerca de su falsificación entre especialistas en historia antigua es completo; en especial a partir del análisis que realiza en el siglo XV el filósofo y humanista Lorenzo (*Laurentius*) Valla (Antonio BIOSCA y Francisco SEVILLANO, 2011). Pero la realidad es que durante siglos dicho documento tiene efectos políticos reales, sirve para delimitar el inicio y la permanencia de una fusión de poderes, religiosos y civiles bajo la misma autoridad: la Iglesia. Estado e Iglesia se confunden en una simbiosis casi perfecta —y divina.

Aunque incluso en el Nuevo Testamento Jesucristo deja claro que

su reino no es de este mundo, la Iglesia siempre tuvo problemas para asumir que religión y política no deben interferirse, que la mejor manera de ser respetuoso y garantizar la libertad de pensamiento y de creencias es asumiendo la separación de ambos ámbitos. El laicismo del Estado vendría a servir como garantía de no interferencia de ambas esferas.

Pero, a estas alturas de la historia, la exigencia de una separación de poderes entre la Iglesia y el Estado exige tomar en consideración, al menos, dos grandes líneas argumentales. Una referida a las características de la población que vive en cada nación y Estado, y otra, las relaciones entre el mundo de la ciencia y del conocimiento y las proposiciones fácticas y los juicios en los que se apoyan las distintas religiones para derivar su propia moral y ética religiosa.

En el mundo global en el que vivimos es prácticamente imposible la existencia de un país mínimamente democrático en el que sus habitantes posean la misma religión, ni tampoco que todos sean creyentes. Caso diferente son las teocracias o los países en los que el fundamentalismo religioso, esto es, la facción más autoritaria de una religión, conquista el poder político y obliga a toda la ciudadanía que vive en su territorio a aceptar y a comportarse según preceptos religiosos, interpretados e incorporados a la constitución y a las leyes de ese país sin necesidad de un debate y un consenso democrático.

Dado que de cada religión se derivan principios y normas éticas y un tipo de moral específica, es imposible una convivencia pacífica entre creencias religiosas diferentes y tampoco con aquellos sectores de la población agnósticos y ateos, salvo que se apueste por una clara separación de poderes entre el Estado y la Iglesia, es decir, por modelos de gobierno laicos en los que los asuntos religiosos no condicionan las decisiones de los gobiernos democráticos, ni interfieren, por consiguiente, en la autonomía de la ciencia y del conocimiento.

El laicismo del Estado conlleva dejar de tomar las decisiones públicas y políticas sin la interferencia de las religiones. Desde la Ilustración esta es una de las reivindicaciones más importantes: que la humanidad pueda decidir el rumbo de la sociedad, diseñar y construir su destino guiada por la razón, la experiencia, el diálogo y la

argumentación, por la búsqueda de la felicidad en esta tierra. Ya no son los dogmas religiosos los que explican y dirigen el doloroso y sufriente paso del ser humano por la tierra; un ser cuya existencia tiene como razón de ser fundamental la necesidad de alcanzar la redención para ser aceptado en el cielo. Con la Ilustración "la religión queda fuera del Estado, pero ello no implica que abandone al individuo" (Tzvetan TODOROV, 2014, pág. 11).

Conviene tener clara la diferencia entre lo que debería ser el carácter laico de los Estados, como forma de garantizar la neutralidad de los poderes públicos ante los asuntos religiosos, y los derechos de las personas a tener sus propias opciones religiosas. La neutralidad o el carácter laico de los Estados sería la mejor garantía ante la realidad de una ciudadanía que debe de tener garantizado el ejercicio de sus elecciones en materia de religiones y creencias. La mejor garantía de pluralismo religioso es una Constitución laica.

Circunscribir en las esferas privadas el ejercicio de la libertad de culto sirve también para reforzar las políticas de respeto a la diversidad, al pluralismo político, cultural y religioso típico de la ciudadanía de los Estados modernos democráticos.

Una política que trabaje en esta dirección tiene que prestar mucha atención a los procesos de secularización de sus instituciones, ya que no podemos pasar por alto que están marcadas por tradiciones del pasado de carácter monocultural y monocreyentes.

Las distintas convenciones sobre los Derechos Humanos son el mejor síntoma del progreso moral de las sociedades, frente a los análisis fundamentalistas que diagnostican un presente dominado por todo lo contrario: la degradación moral.

El humanismo laico lleva a poner al ser humano en el centro de los análisis, las propuestas, las intenciones y las intervenciones. La religión y las creencias religiosas dejan de ser los ejes de las políticas para pasar a ser asuntos privados. En ningún momento se trata de eliminar las religiones y de convertir a todos los seres humanos en ateos; la propuesta laicista se refiere exclusivamente a las políticas y los asuntos públicos, a las decisiones públicas que nos competen a todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, a la vida en común. La salida para poder convivir personas con diferentes creencias

religiosas es la de que el espacio público beneficie lo común y que las personas puedan ejercer y vivir su religión en el espacio familiar, que es su ámbito de vivencia y práctica; el Estado prescinde de los asuntos religiosos, los deja al margen, pero ni mucho menos los prohíbe como desde la ideología conservadora quiere hacer creer —y convencer— a la ciudadanía.

Otra línea argumental que nos conduce también a la necesidad de una separación de poderes entre las Iglesias y el Estado es la que se deriva de las condiciones para construir, producir y utilizar el conocimiento y poder conformar un mundo más justo, democrático, fraternal y, asimismo, la felicidad de todos los seres humanos en todas las partes del planeta.

Va a ser precisamente el movimiento filosófico de la Ilustración el que contribuya a separar los poderes de la Iglesia y del Estado. El conocimiento humano es una construcción de los seres humanos, lo cual conlleva ser consciente de su historicidad, de los condicionamientos con los que se crea, de las limitaciones, los sesgos y los prejuicios de las personas que se implican en la creación del conocimiento. Por consiguiente, una característica humana que se ha de fomentar de manera prioritaria y sin ambages es aquella que tiene que ver con la capacidad crítica. “Para que el conocimiento progrese no debe toparse con zonas prohibidas, y lo sagrado es algo que no se puede tocar” (Tzvetan TODOROV, 2014, pág. 69).

A medida que la ciencia se desarrolla, una de las crisis que genera es la puesta en cuestión de mitos y afirmaciones que se vinieron configurando como explicación, razón de ser y modos de comportarse y pensar en la vida cotidiana; normas que, en demasiadas ocasiones, eran el resultado de tradiciones, mitos, leyendas y necesidades que las religiones y sus iglesias imponían convirtiéndose en obligatorias para los creyentes. De ahí el dogmatismo que caracteriza muchas de sus “verdades”, de esas explicaciones acerca de la realidad. Sus argumentarios acostumbran a ir acompañados de amenazas dirigidas a quienes osen opinar lo contrario; mediante textos sagrados interpretados a su modo destacan que estas personas están en el error o que asumen

supersticiones que los exégetas autorizados por la Iglesia rotulan como supercherías o el resultado de influencias demoníacas. Como subraya Yuval Noah HARARI (2016, pág. 205), "la religión es cualquier historia de amplio espectro que confiere legitimidad superhumana a leyes, normas y valores. Legitima las estructuras sociales asegurando que reflejan leyes superhumanas". Algo que sabemos bien en el Estado español cuando hasta en las monedas de curso legal utilizadas durante la dictadura franquista se argumentaba la legitimidad de Francisco Franco y de su dictadura con la inscripción: "por la gracia de Dios".

Las leyes morales y la ética que se deriva de los textos sagrados pasan a convertirse en incuestionables y, por consiguiente, cualquier duda, principio, teoría o valor alternativo no será nada más que un "error humano" o un ardid con el que nos seduciría el diablo.

Las religiones construyen relatos que explican desde la historia de la aparición de la vida en la tierra hasta el porqué de las distintas especies, la supremacía del ser humano y, obviamente, el sentido y la finalidad de la vida. No se tolera que nadie pueda variar ese relato, sus explicaciones, si no quiere ser declarado hereje u objeto de excomunión. Sus historias, interpretaciones, normas y pautas de conductas derivadas de sus textos fundantes, de la Biblia en el caso de la religión católica, son dogmas que la divinidad, el Espíritu Santo —una entidad inexplicable para la inteligencia humana—, nos trasmite a través de la comunicación directa en determinadas ocasiones con las máximas autoridades de la Iglesia: el Papa, Cardenales y Obispos.

La ciencia, por el contrario, construye sus verdades, dudas y modos de conocer basándose en realidades objetivas, comprobables. "Los científicos estudian cómo funciona el mundo, pero no existe método científico alguno para determinar cómo deberían comportarse los humanos" (Yuval Noah HARARI, 2016, pág. 212).

Por el contrario, la religión realiza sus afirmaciones sin tener en cuenta, necesariamente, las explicaciones científicas derivadas de metodologías que permiten a cualquier persona revisar y poner a prueba de una manera objetiva los datos en los que se apoyan sus

conclusiones. En el caso de las religiones conlleva recurrir a argumentos basados en la fe, en las explicaciones derivadas de los textos bíblicos —que únicamente pueden hacer sus exégetas oficiales, los teólogos—, o mediante la inspiración del Espíritu Santo o de la Virgen a algunos seres humanos creyentes. De ahí que a lo largo de la historia de la humanidad los conflictos con las verdades objetivas de la ciencia generaran tantos enfrentamientos con las *verdades* de la Iglesia. Numerosos ejemplos los tenemos en las explicaciones que a lo largo de la historia de la ciencia se vinieron construyendo científicamente acerca del origen del universo, sobre la teoría del Big Bang, de las características del planeta Tierra, su redondez, sobre el momento en el que comienza la vida humana, o todo lo relativo a la eutanasia, o lo que se debe considerar como la sexualidad normal, el significado y legitimidad del aborto, el reconocimiento de las distintas sexualidades LGTBI, de los matrimonios homosexuales y lésbicos, la licitud del divorcio, la consideración de los tipos de familias, del papel de las mujeres en la sociedad e, incluso, en el seno de la Iglesia católica, la prohibición de los métodos anticonceptivos, la censura a todo lo relacionado con los derechos reproductivos, etc., por no hablar de la aceptación por parte de la Iglesia de soluciones mágicas ante problemas climáticos, como las rogativas para solventar una sequía, o la consideración de enfermedades como pruebas a las que somete la divinidad a los seres humanos, de la creencia en curaciones milagrosas como las que se utilizan para validar canonizaciones, otorgar el rango de santos o santas a determinadas personas fallecidas, etc. Son muy abundantes en la historia de la Iglesia católica los ejemplos de este tipo de conflictos.

Las explicaciones y las evidencias científicas, según la Iglesia oficial, no pueden ser creíbles para los creyentes cuando ponen en cuestión las interpretaciones oficiales avanzadas por la Biblia.

Incluso la propia Iglesia católica es especialmente dogmática y excluyente con la ortodoxia y validez de otras escuelas del cristianismo no vaticano, cayendo en un notable *chovinismo normativo* (Martha C. NUSSBAUM, 2005, págs. 170 y ss.), al asumir quién tiene o no razón, cuál es la mejor y auténtica intérprete de la

Biblia y ponerse a sí misma como listón con el que comparar. Las diferencias encontradas se considerarán como señal de inferioridad de la institución y la cultura ajena. Un ejemplo de este tipo de chovinismo es el que le lleva al Papa Benedicto XVI[23] a afirmar que la única religión verdadera es la Iglesia Romana Católica y que quienes siguen otras religiones se encuentran, con referencia a la salvación, en una situación gravemente deficitaria. El Pontífice recurre para ello a documentos dogmáticos del Concilio Vaticano II y desconsidera el enorme movimiento de comunidades religiosas que llevan años en una tradición de diálogo entre distintas iglesias y religiones.

Las religiones ofrecen a sus creyentes valores y juicios éticos con los que orientar y tomar decisiones, pero estos códigos acostumbran a incorporar tres partes:

> "1. Juicios éticos, como «La vida humana es sagrada».
> 2. Afirmaciones fácticas, como «La vida humana empieza en momento de la concepción».
> 3. Una mezcla de juicios éticos y afirmaciones fácticas, cuyo resultado son directrices tales como «Nunca debes permitir el aborto, ni siquiera un solo día después de la concepción».
>
> (Yuval Noah HARARI, 2016, págs. 214-215).

Este tipo de derivaciones éticas y de mandamientos en demasiados momentos de la historia entran en conflicto y en contradicción con datos y teorías científicas. Cualquier persona es capaz de recordar interferencias, más o menos conflictivas, entre lo que la ciencia demuestra y muchas de las afirmaciones fácticas que las religiones proclaman y, de manera más concreta, las jerarquías eclesiásticas, pues otra cuestión diferente es la de muchas personas creyentes que son más flexibles para comprender la separación entre las creencias religiosas y la teología y el ámbito de la ciencia. Personalidades como Miguel Servet, Isaac Newton, Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, Johannes Kepler, Jan Huss, Giulio Cesare Vanini, Charles Darwin, Giodarno Bruno o Cayetano Ripoll fueron objeto de toda clase de acusaciones y castigos por su coherencia con los descubrimientos científicos que realizaban. Este tipo de conflictos afectan incluso a las líneas de investigación y a las

metodologías con las que pueden y deben comprometerse las investigadoras y los investigadores.

Para hacer realidad esta nueva personalidad conservadora católica compatible con el neoliberalismo y el colonialismo que caracteriza nuestra realidad se precisa de instituciones educativas capaces de moldearla. Tengamos presente que desde hace siglos, como hemos visto antes, la Iglesia nunca perdió de vista la importancia de los sistemas educativos para educar buscando una coherencia con las interpretaciones de las Sagradas Escrituras que en cada momento histórico realizaban las jerarquías de la Iglesia católica. Así, por ejemplo, a partir del golpe estado de 1936 y durante toda la dictadura franquista, y como agradecimiento por su cooperación, la Iglesia oficial pasó a desempeñar un papel crucial en la sociedad, pero muy especialmente en el control ideológico de los programas escolares, de los recursos didácticos, así como de la formación y la selección del profesorado.

Con los pactos entre el gobierno del Generalísimo Franco y el Vaticano ya desde el Concordato de 1953[24], la presencia de la religión en el sistema educativo y, por tanto, en la vida cotidiana en las aulas va a quedar fuertemente asegurada. En dicho Concordato se asegura el monopolio católico sobre la enseñanza religiosa en las instituciones educativas públicas. Así queda explícito en el Artículo XXVI: “En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral de la Iglesia católica.

Los Ordinarios ejercerán libremente su misión de vigilancia sobre dichos centros docentes en lo que concierne a la pureza de la Fe, las buenas costumbres y la educación religiosa.

Los Ordinarios podrán exigir que no sean permitidos o que sean retirados los libros, publicaciones y material de enseñanza contrarios al Dogma y a la Moral católica”.

Pero incluso en la última reforma educativa de la dictadura, la Ley General de Educación de 1970, la más aperturista, en el Artículo primero, en el que se establecen los fines de la educación se dicta con total claridad como primera finalidad, en el apartado Uno: “La

formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, *inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias*; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino" (la cursiva es añadida) («BOE» núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Durante la transición y la instauración de la democracia, una vez muerto Francisco Franco, son más visibles las críticas de la ciudadanía a todo lo tocante con el poder y el control de la educación por parte de la Iglesia. Pero después de tantos años de dictadura y de adoctrinamiento religioso, también desde las aulas los pasos hacia una mayor separación de poderes entre Iglesia y Estado son muy timoratos. Un ejemplo de este miedo a molestar a los poderes eclesiásticos es patente a la hora de revisar el Concordato vigente, proveniente de la dictadura. En esos primeros años de la democracia, bajo el gobierno de la UCD que preside Adolfo Suárez, el gobierno va a firmar y a aprobar un nuevo Concordato[25] con el Vaticano, el 3 de enero de 1979 y que firma el ministro democristiano Marcelino Oreja Aguirre. Todo el bloque II, referido a los temas de enseñanza y asuntos culturales, ya deja clara la oferta obligatoria de la enseñanza de la religión católica, así como el control de los libros de texto y demás materiales destinados a su enseñanza, al igual que todo lo referido a la formación y a la selección del profesorado por parte de las autoridades religiosas.

A medida que se iba consolidando la democracia, la enseñanza de la religión que durante la dictadura franquista había gozado de toda clase de privilegios por parte del gobierno pasa a ser puesta en cuestión de manera más abierta. Como fruto de un clima social cada vez más crítico con la religión en las aulas y, de manera especial a partir de la llegada al gobierno del Partido Socialista Obrero Español, la Iglesia católica comienza a acomodar la enseñanza de la religión católica en el sistema educativo a los nuevos tiempos, a abandonar la dimensión estrictamente catequista y a convertirla en "un

instrumento al servicio de la cultura y de la garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos" (cit. en Antonio VIÑAO FRAGO, 2014, pág. 90). No obstante, tantos años de gobiernos socialistas no sirvieron para que sus dirigentes trataran de abolir en concordato de 1979, todavía vigente en la actualidad.

Con la recuperación del gobierno por parte del PP en el año 2011, bajo la presidencia de Mariano Rajoy, la Iglesia católica vuelve a recuperar enormes cotas de poder político, coincidiendo precisamente con el momento en el que la Conferencia Episcopal está bajo el control de los sectores más reaccionarios y fundamentalistas. La alianza entre los sectores más neoliberales de la sociedad y los más conservadores va a plasmarse en una nueva vuelta de tuerca del sistema educativo para satisfacer las demandas de ambos sectores políticos y económicos. La LOMCE (2013) es un buen ejemplo de esta alianza.

La religión, al no considerarse un campo de conocimiento humano sino el resultado de la revelación divina, y tal y como la historia nos permite constatar, puede en demasiados casos ser instrumentalizada políticamente para considerar como voluntad divina lo que, en realidad, son situaciones de injusticia, generadas por determinados colectivos de seres humanos y por grandes corporaciones empresariales y financieras preocupadas por sus intereses particulares y no por otros más generales. Tengamos en cuenta que la religión en la que piensa, por estas fechas, el exministro de Educación, Cultura y Deportes del PP, José Ignacio Wert, como fruto de las interlocuciones que mantiene, es la que divulga e interpreta la Conferencia Episcopal y el gobierno del Vaticano en el momento en que se elabora la ley. Una religión interpretada de un modo políticamente muy conservador y en la que los valores a promover en la ciudadanía, tal y coma acabamos de ver, impedirían denunciar y corregir las situaciones económicas, políticas y culturales generadoras de marginación y de opresión de aquellas capas de la población más pobres y con mayores problemas de reconocimiento social y de quienes nunca se benefician de políticas de redistribución. Otra cosa muy diferente, pero que las ideologías conservadoras siempre criticaron muy duramente e incluso

castigaron con la excomunión a sus promotores, sería una religión vivida e interpretada bajo postulados de la teología de la liberación; o sea, preocupándose y luchando por la justicia social, comprometiéndose con la liberación, la democracia y la justicia para todos los pueblos, los colectivos sociales y las personas oprimidas; viviendo en solidaridad y cooperación con quienes están sufriendo; denunciando públicamente la perversidad de las ideologías y los modelos económicos neoliberales, del racismo, del colonialismo y del imperialismo, etc. Una religión así entendida no llegaría nunca a ser incluida en el sistema educativo diseñado por el ministro José Ignacio Wert y la Fundación FAES, que preside el ex-presidente del gobierno del PP, José Mª Aznar.

No debemos olvidar que las aulas escolares continúan siendo uno de los espacios privilegiados para construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para abrir nuestro imaginario hacia otros mundos y, de manera especial, para vislumbrar otras posibilidades y alternativas. El currículum explícito y el currículum oculto estimulan, promueven y convierten en obvio, natural y, por tanto, en justo a determinadas explicaciones, conocimientos, realidades y aspiraciones y, simultáneamente estigmatizan, reprimen y condenan a otras.

Un ejemplo del sectarismo eclesiástico para imponer privilegios perdidos es la lucha y el interesado movimiento de objeción de conciencia con el que la Conferencia Episcopal Española y la colaboración de los colegios privados y concertados dependientes de las distintas congregaciones religiosas católicas contra la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* que había incorporado, de manera completamente democrática, el gobierno socialista presidido por José Luis Rodríguez Zapatero en la LOE (2006) para ser impartida en el tercer ciclo de la Educación Primaria y a lo largo de la Educación Secundaria. Una asignatura y unos contenidos culturales destinados a enseñar valores democráticos y constitucionales, pero que contó desde el primer momento con la oposición de las jerarquías religiosas españolas y del Vaticano.

Esta materia, según se establece en el Real Decreto 1631/2006, de

29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria" (BOE de 5 de enero de 2007), determina que su objetivo es:

> "favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social.
>
> Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a las relaciones humanas y a la educación afectivo-emocional, los derechos, deberes y libertades que garantizan los regímenes democráticos, las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, las características de las sociedades actuales, la tolerancia y la aceptación de las minorías y de las culturas diversas. [...]".

Con la vuelta al gobierno del PP de Mariano Rajoy, desde el primer momento se pudo detectar que entre los objetivos de su gobierno estaba la recuperación y actualización del LOCE que había aprobado el anterior gobierno conservador presidido por José Mª Aznar. Ya en los primeros borradores estaba claro que desaparecía esa materia de las aulas y que pasaba a ser sustituida por la elección entre dos materias evaluables y que computan para las notas medias del expediente académico: *Religión* o *Valores Sociales y Cívicos*. De tal modo que las familias o los tutores legales tienen que decidir entre ambas, pues no se pueden cursar ambas de manera simultánea.

El hecho de que la asignatura de religión, con independencia o no de la coherencia con la filosofía de un estado aconfesional, pero en este caso compitiendo para atraer al alumnado con la de Valores Sociales y Cívicos, es un claro ejemplo de cómo colaborar y perpetuar políticas de segregación en vez de concentrarse en

construir y educar para y desde un “nosotros”. El hecho de que, en todos los centros escolares, cursos y las etapas educativas, ambas materias cuenten con igual rango, computen para las medias escolares, y el alumnado se divida en ese marco horario según creencias, además de ser una fuente de conflictos que puede afectar al resto de las asignaturas del currículum, supone empezar a limitar sus derechos de ciudadanía. No olvidemos que según el Artículo 12. 1 de la *Convención de Derechos de la Infancia*, aprobada en la ONU en 1989, y ratificada por el Estado español, los gobiernos asumen el compromiso de que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. E, igualmente, imponer un currículum de asignaturas mediante el que el alumnado que elige Religión no curse una materia preocupada por los asuntos comunes, por educar ciudadanía democrática e inclusiva, no es coherente tampoco con el Artículo 14 de la Constitución española: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, *religión*, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Los poderes conservadores y, obviamente la Iglesia, van a construir sus argumentos legitimadores insistiendo en que son las familias las que deciden qué opción tomar en la educación del niño o de la niña, pero sin que realmente todas las familias dispongan de información suficiente y relevante para considerar lo que implica optar por una u otra disciplina e, incluso, en algunos casos sin asegurarse de que sus progenitores tienen capacidades para tomar este tipo de decisiones. De este modo, sustituir una moral y ética laica por una confesional conlleva contribuir a conformar desde la más tierna edad un tipo de mentalidad que le aleja y que le lleva a ver como “raras” y “extrañas” a aquellas compañeras y aquellos compañeros que en función de la religión elegida por su padre y/o su madre van a cursar asignaturas diferentes a la suya.

No podemos ignorar que la materia de *Valores Sociales y Cívicos* es la única que ahora asume el encargo de educar en los valores

constitucionales, construir una ciudadanía inclusiva y no segregadora.

Por el contrario, la asignatura de religión contribuye a una fuerte *recristianización* de la cultura escolar ya que muchos de los contenidos de sus programas académicos suponen un ataque o una manipulación verdaderamente relevante de contenidos tanto de las ciencias experimentales como de las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Así, en la Resolución en la que se desarrolla el currículum de Educación Primaria y de la ESO se deja explícito el origen divino y el destino del ser humano: "por ello, la realidad en cuanto tal es signo de Dios, habla de Su existencia.

La iniciativa creadora de Dios tiene una finalidad: establecer una relación de amistad con el hombre. Es decir, Dios ha creado al ser humano para que sea feliz en relación con Él. Los relatos bíblicos de la Creación y el Paraíso ejemplifican bellamente la finalidad de la creación de la persona y del mundo entero para su servicio. De su origen creatural y de su llamada a participar en la amistad con Dios surge su dignidad inviolable.

No obstante, el ser humano pretende apropiarse del don de Dios prescindiendo de Él. En esto consiste el pecado. Este rechazo de Dios tiene como consecuencia en el ser humano la imposibilidad de ser feliz" (Anexo I. Religión Católica de la Educación Primaria, y Anexo II. Religión Católica de la Educación Secundaria Obligatoria)[26].

Los contenidos de la enseñanza de esta materia se plantean asumiendo que todo el mundo es o debe ser creyente, no se planifica, construye e implementa como parte del legado histórico y cultural occidental; ni se prevé como parte de una historia comparada entre otras religiones, y lo que es más llamativo, ni en relación con otras religiones cristianas.

El Alumnado de la ESO tendrá que saber enfrentarse a cuestiones como, por ejemplo:

- Argumentar el origen del mundo y la realidad como fruto del designio amoroso de Dios.

- Demostrar mediante ejemplos previamente seleccionados que la experiencia cristiana ha sido generadora de cultura a lo largo de la historia.
- Defender de forma razonada la influencia de la fe en el arte, el pensamiento, las costumbres, la salud, la educación, etc.[27]

En temas como la identidad del ser humano en el currículum de Religión Católica de Bachillerato se subraya la necesidad de "*Reconocer y apreciar el carácter sexuado de la persona y su importancia para construir su identidad*" e inmediatamente como estándares de aprendizaje evaluables se exige que "*Comprende y respeta el significado bíblico de la afirmación «hombre y mujer los creó»*"[28]. De esta manera, no podemos decir que es un texto respetuoso con la Constitución Española donde se reconozca la diversidad de familias y de sexo y sexualidades.

Entre los estándares de aprendizaje evaluables se tiene en cuenta que "*reconoce con asombro y se esfuerza por comprender el origen divino del cosmos y distingue que no proviene del caos o el azar*" (Ibíd.), con lo cual se están sentando las bases para una defensa del **creacionismo** y la negación por la fe de otras teorías científicas, del evolucionismo, que estudiarán en el currículum de otras materias consideradas como obligatorias.

Pero la religión católica no solo se estudia en la asignatura de religión, sino también a través de los contenidos vehiculados por los libros de texto de las asignaturas de Ciencias Sociales, Humanidades, Biología, Historia del Arte, etc. en numerosas ocasiones se aprovechan para presentar temas e interpretaciones derivadas del catolicismo. Entre otras cosas por el enorme poder de control de las editoriales de libros de texto que tiene en la actualidad la Iglesia y sus órdenes religiosas propietarias de la mayor parte de los colegios privados y concertados (Cuadro I). Pero conviene subrayar que, incluso, aquellas editoriales que no dependen directamente de la Iglesia católica incorporan en sus contenidos, dibujos y ejemplos las perspectivas religiosas católicas; entre otras razones porque, dado que la mayoría de los centros de enseñanza

privados y concertados son confesionales, es la única manera que tienen para poder ser adquiridos por este tipo de centros y por las familias que escolarizan a sus hijas e hijos.

## **Cuadro I.** *Editoriales de Libros de Texto*

| | |
|---|---|
| * **Grupo *SM*** | — *SM*, — *Xerme* (Galicia), |
| (**MARIANISTAS)** | — *Cruïlla* (Cataluña), |
| | — *Ikasmina* (País Vasco), |
| | — *University of Dayton Publishing* (en inglés), |
| | — *PPC* (religión) |
| | — *Educamos* (plataforma de gestión integral de centros educativos. |
| * **Grupo *EDEBÉ*** | — *Edebé*, |
| (**SALESIANOS**) | — *Don Bosco*, |
| | — *Rodeira* (Galicia), |
| | — *Giltza* (País Vasco), |
| | — *Marjal* (Valencia), |
| | — *Guadiel* (Andalucía) |
| * **Grupo *Edelvives*** | — *Edelvives*, |
| (**HERMANOS MARISTAS**) | — *Baula* (Cataluña), |
| | — *Ibaizabal* (País Vasco), |
| | — *Tambre* (Galicia), |
| | — *Alhucema* (Andalucía), |
| | — *Edelvives Comunitat Valenciana* |
| * **Santillana** | — *Obradoiro* (Galicia), |
| (**Grupo PRISA**) | — *Zubia* (País Vasco), |
| | — *Voramar* (Valencia), |
| | — *Grazalema* (Andalucía), |
| | — *Grup Promotor* (Cataluña), |
| | — *Santillana Illes Balears*, |
| | — *Richmond* (enseñanza del inglés) |
| * **Anaya** | — *Anaya*, |
| (**Grupo HACHETTE LIVRE**) | — *Algaida*, |
| | — *Xerais* (Galicia), |
| | — *Barcanova* (Cataluña) |
| | — ***Bruño*** (**HERMANOS DE LA SALLE**) |

El negocio de los libros de texto, en manos de grandes grupos de poder ideológico y político, fundamentalmente católicos, supone, además de un freno a proyectos curriculares integrados, innovadores y relevantes, la garantía de un control de la información acorde a los intereses de los grupos dominantes.

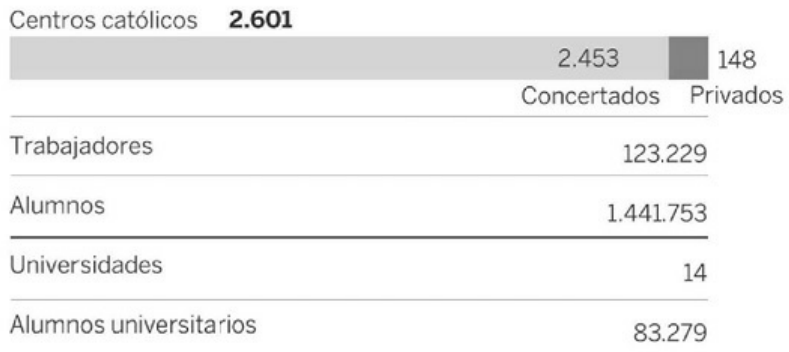
Asimismo, es preciso destacar que el profesorado de Religión católica deja de ser una selección realizada mediante concursos públicos para pasar a ser efectuada con un enorme secretismo por parte de las autoridades religiosas. Su efecto soterrado contribuye así a confundir la figura del profesor con la del catequista.

Este privilegio de elegir a dedo al profesorado que debe impartir esta materia en todos los niveles del sistema educativo explica también que en las Facultades de Educación en las universidades las asignaturas de religión, pese a ser optativas, acostumbran a ser las más elegidas por el alumnado. La razón no responde a que en estas facultades se concentre un mayor porcentaje de creyentes, sino porque saben que la manera de acceder como docentes a los centros públicos es mediante oposiciones públicas o, si se suspende, a través del visto bueno del obispado. Además, son conscientes de que la mayoría de los centros de enseñanza privados y concertados pertenecen a la Iglesia católica, con lo cual este certificado también les ofrece un mayor número de salidas profesionales (Cuadro II).

**Cuadro II**. *Trabajadores, estudiantes y centros educativos de la Iglesia católica española*[29]

## Actividad y centros educativos

Evolución de la financiación a la Iglesia Católica por IRPF. En millones de euros




Universidades católicas: UCAV, UCAM, Univ. Católica de Valencia San Vicente Mártir. Univ. eclesiástica: Univ. San Dámaso. Universidades pontificias: Salamanca y Comillas. Universidades de inspiración católica: Navarra, Deusto, Ramon Llull, Francisco de Vitoria, CEU San Pablo, Abat Oliva CEU, CEU Cardenal Herrera, San Jorge.

Fuente: Memoria anual de actividades de la Iglesia Católica 2013, Conferencia Episcopal y elaboración propia

D. ALAMEDA / EL PAÍS

Un paseo por cualquier ciudad o municipio español permite visibilizar una tupida red de colegios confesionales católicos. Así nombres de colegios como: *Padres Capuchinos, Franciscanos, La Salle, Hermanos Maristas, Sagrado Corazón, Salesianos, Sagrada Familia, Padres Dominicos, Amor de Dios, Esclavas de Jesús, Esclavas del Divino Corazón, Esclavas de María, Divina Pastora, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Jesuitas, San Agustín, Ursulinas, Santísimo Sacramento, Padres Escolapios, Mercedarios, San José, Teresa de Jesús, San Ildefonso, Claret o claretianos, Padres Somascos, Centros de Fomento (Opus Dei)*, *Legionarios de Cristo*, *Hermanas de la Compañía de la Cruz*, *Movimiento apostólico Schoenstatt*, etc., son fácilmente visibles, pues en ellos se concentran el mayor porcentaje de chicos y chicas de las familias de las clases medias y de la clase alta.

La educación implica el ejercicio de la razón, de la crítica, del atreverse a pensar. En el caso de la religión, son únicamente las autoridades de la Iglesia quienes deciden qué debemos pensar y valorar y elegir. En el fondo, no debemos ignorar que una educación confesional dificulta por completo una educación reflexiva y crítica y,

al mismo tiempo y por el contrario, es el mejor caldo de cultivo para una cultura y una praxis de la resignación y del miedo, para construir y reproducir sociedades conformistas, sin confianza en el futuro.

La enseñanza y la catequesis religiosas en el marco de un Estado aconfesional se entienden como un asunto de la familia, una tarea encomendada a la familia y en los lugares de culto establecidos por cada religión, pero no en las aulas. El sistema educativo debe dejar al margen las creencias y concentrarse en la ciencia y en el conocimiento desde posiciones de crítica y de racionalidad y razonabilidad (John RAWLS, 2004). Estamos ante un tipo de formación con la que educaremos personas que asumirán como muy difícilmente subsanables que las injusticias presentes en el mundo actual y, por tanto, tampoco en el futuro.

Una materia sobre valores y actitudes éticas, cívicas, sociales, inclusivas y democráticas debería de tener la misma entidad que cualquier otra asignatura y se debería de impartir obligatoriamente a todo el alumnado; es una formación indispensable para educar ciudadanas y ciudadanos, seres que saben cooperar, trabajar juntos para resolver problemas comunes, relacionarse y ayudarse; seres con los mismos derechos que buscan, mediante sus actuaciones, el bienestar común.

En general, este ser humano conservador católico es un complemento inmejorable con las dos modalidades de personalidad anteriores, la neoliberal y la colonialista. El hecho de dar preferencia a los asuntos relacionados con la vida después de la muerte, con las maneras de no ofender y cumplir los mandamientos y preceptos dictados por la iglesia, contribuye a descuidar los modos de comprender críticamente los asuntos terrenales, denunciar las injusticias, luchar e intervenir en la conformación de un mundo más justo, democrático, fraternal, inclusivo y sustentable. Es la obsesión por convertir al catolicismo, por imponer la “verdadera” religión católica, apostólica y romana lo que permitió desconsiderar gobiernos despóticos y fascistas, procesos de dominación, etnocidios, epistemicidios, etc., e inclusive, bendecir ejércitos y armamento para que la divinidad ayudase a los “nuestros”, al bando cristiano, a vencer en las batallas y, de este modo, poder adoctrinar

mejor y conseguir nuevos creyentes. Santiago, patrón de España, —cuyo sobrenombre es "*Matamoros*" y que las imágenes y esculturas de, por ejemplo, la Catedral de Santiago de Compostela reproducen con todo lujo de detalles—, es un relevante ejemplo de la intercesión divina en la batalla de Clavijo en el año 844 a favor de esta misión de derrotar primero para poder colonizar a quienes tienen otras creencias religiosas.

Los valores que promueve la religión, el ataque a la filosofía y a los idearios de la Ilustración y, en especial, al ejercicio de la crítica y de la razón; a la subyugación de la ciencia, a la desconfianza en los seres humanos a quienes considera muy limitados para analizar, valorar, decidir e intervenir en el curso de la historia, convierten este tipo de sentido común católico conservador en el aliado perfecto para sacar adelante políticas y prácticas neoliberales, para construir un sentido común conformista y una sociedad igualmente conformista, cuyos habitantes no consideran como asunto propio los asuntos ajenos, lo que facilita que desvíen las miradas de la ciudadanía de las políticas económicas y financieras, que no presten atención a la desigualdad de los intercambios, robos, expoliaciones de recursos naturales de países que la ciencia y el conocimiento colonialista, racista, sexista y etnocida del Imperio, construyó y visibilizó como inferiores, como subalternos.

El análisis de las distintas áreas que tienen presencia en los sistemas educativos en la actualidad y del diferente peso que las leyes educativas les asignan nos permitirá comprender mejor cómo se construye este sentido común y personalidad neoliberal, neocolonialista y conservadora católica.

[1] Real Decreto 247/2001, 9 de marzo, por el que se adelanta la suspensión de la prestación del servicio militar (BOE del 10 de marzo de 2001).

[2] Expresión que se reproducía en las monedas, las pesetas, alrededor de la cara de Francisco Franco durante la dictadura. Fórmula recuperada de épocas anteriores y que se empleaba para justificar a las monarquías.

[3] Obra pintada primero como dibujo en carboncillo, en 1937, como parte del álbum "*Galicia Mártir*" —cuyo original pertenece a los fondos que se exponen en el Museo de Pontevedra— y, años más tarde en 1945, como formato óleo; obra que se encuentra en el Centro Galicia de Buenos Aires, en Argentina.

[4] Se trataba de la abreviación de la fórmula latina "*Nihil obstat quominus imprimatur*" (*no existe impedimento para que sea impresa*).

[5] Algunos Movimientos de Renovación Pedagógica querían que esta primera etapa educativa abarcara de cero a ocho años, pero finalmente se logró un importante consenso para dejarla en cero-seis años

[6] BOE, nº 282, de 24 de noviembre de 1984.

[7] http://centros.edu.xunta.es/iesaslagoas/webantiga/lexislacion/LeyCalidad/LeyCalidadTextoM (Consultado en diciembre de 2016).

[8] http://estaticos.elmundo.es/especiales/2001/10/sociedad/educacion/anteproyectocalidad.pc (Consultado en diciembre de 2016).

[9] https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037

[10] BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

[11] Ministerio de Educación Cultura y Deporte. "*Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa"*, septiembre de 2012.

[12] http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/

La depresión es una enfermedad frecuente en todo el mundo, y se calcula que afecta a más de 300 millones de personas. La depresión es distinta de las variaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves a los problemas de la vida cotidiana. Puede convertirse en un problema de salud serio, especialmente cuando es de larga duración e intensidad moderada a grave, y puede causar gran sufrimiento y alterar las actividades laborales, escolares y familiares. En el peor de los casos puede llevar al suicidio. Cada año se suicidan cerca de 800 000 personas, y el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años.

[13] Mito con el que se puede aclarar el mantenimiento de la paz reinante en Creta durante el mandato del Rey Minos. Éste "debía su dominio al Minotauro, una trágica bestia encarcelada bajo el palacio de Minos. La vehemente soledad del Minotauro era solo comparable al miedo que inspiraba por todas partes, ya que su voraz apetito solo podía satisfacerse —y así garantizar el reino de Minos— con carne humana. Por lo que un barco cargado con jóvenes navegaba regularmente a Creta desde la lejana Atenas para entregar su humano tributo a la bestia. El horrible ritual era esencial para mantener la *pax cretana* y la hegemonía del Rey" (Yanis VAROUFAKIS, 2016, s/p).

[14] PIGS, es el acrónimo de la denominación de esos países en inglés —Portugal, Italy, Ireland, Greece, Spain— o países con enormes problemas en sus balanzas de pago, fuertemente endeudados, "cerdos voladores" cayendo en picado o con *economía porcina*.

[15] *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014*) y *Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las*

*etapas* (BOE, nº 163 de 9 de Julio de 2015).

[16] *Reforma del Artículo 135 de la Constitución"" Española, de 27 de septiembre de 2011* (BOE, nº 233 de 27 de septiembre de 2011).

[17] Naciones Unidas. Derechos Humanos. http://www.ohchr.org/SP/Pages/Home.aspx

[18] *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*" ONU, París 27 de noviembre de 1978.
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

[19] El mapa de Henricus Martellus Germanus se conserva en la *British Library* de Londres. https://www.bl.uk/collection-items/pp-insularium-illustratum

[20] https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/hans-holbein-the-younger-the-ambassadors The National Gallery, Londres.

[21] http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14272

[22] https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/auto-de-fe-en-la-plaza-mayor-de-madrid/8d92af03-3183-473a-9997-d9cbf2557462. "El auto se celebró en la plaza mayor y duró toda una jornada. Al fondo vemos la tribuna real y en ella a Carlos II, a su mujer María Luisa y a su madre. En los balcones, se ubican personas distinguidas de la corte. A la izquierda, rica alfombra y sobre ella el altar con la cruz verde, simbolizando la esperanza de perdón de los reconciliados, y el estandarte del Santo Oficio. Al lado, las gradas de los cargos públicos, y el solio del inquisidor general quien todavía está junto a la tribuna del rey después de haberle tomado juramento. En el centro del cuadro vemos a dos reos vestidos como en el siglo XV, con coroza y sambenitos con llamas, a los relatores o lectores de causas y sentencias en los púlpitos, y a unos dominicos con el predicador en el púlpito central. A la derecha están las gradas para los familiares de la Inquisición y los reos en persona o en estatua (muertos o huidos), la cual lleva una inscripción con sus delitos y una caja con sus huesos. Los reos podían ser penitenciados (castigados con diversas penas y que al abjurar de sus errores se convertían en reconciliados) o relajados (condenados a muerte en garrote, o en hoguera si eran reincidentes). En primer plano se ve a los soldados de la fe y los asnos que llevarán a los condenados a muerte a las afueras de la ciudad para ser ejecutados por la justicia secular. En este grupo de soldados en la parte inferior central del cuadro, encontramos una figura masculina que porta un tambor de grandes dimensiones muy utilizado en este tipo de ceremonias" (Museo del Prado. Madrid).

[23] Congregación para la Doctrina de la Fe (2007). *Respuestas a algunas preguntas acerca de ciertos aspectos de la doctrina sobre la Iglesia.* http://www.vatican.va/

[24] http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19530827_concordato-spagna_sp.html

[25] http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19790103_santa-sede-spagna_sp.html
"Artículo I. A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar.
En todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

Artículo II. Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades, incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de Educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla. [...].

Artículo III. En los niveles educativos a los que se refiere el artículo anterior, la enseñanza religiosa será impartida por las personas que el Ordinario religioso proponga para ejercer esta enseñanza. [...].

Artículo IV. La enseñanza de la doctrina católica y su pedagogía en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales, tendrá carácter voluntario para los alumnos. [...].

Artículo VI. A la Jerarquía eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y formación religiosa católica, así como proponer los libros de texto y material didáctico relativos a dicha enseñanza y formación. [...].

Artículo VII. La situación económica de los profesores de religión católica, en los distintos niveles educativos, que no pertenezcan a los Cuerpos Docentes del Estado, se concertará entre la Administración Central y la Conferencia Episcopal Española, con objeto de que sea de aplicación a partir de la entrada en vigor del presente Acuerdo".

[26] *Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE, nº 47, 24 de febrero de 2015).

[27] *Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE, nº 47, 24 de febrero de 2015).

[28] *Resolución de 13 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de Bachillerato* (BOE, nº 47, 24 de febrero de 2015).

[29] SEVILLANO, Elena G. (2016). "¿A qué destina la Iglesia católica nuestro impuesto de la renta?". *El País,* 15 de marzo.
https://politica.elpais.com/politica/2016/03/11/actualidad/1457723749_058930.html

CAPÍTULO

2

# Sentido y finalidades de las distintas áreas de conocimiento en el currículum

Todo proceso educativo debe estar pensado para favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de cada estudiante, y esta tarea se lleva a cabo en el contexto de una determinada sociedad en la que ejerce su ciudadanía. Es por ello que es preciso contemplar el currículum como una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y del presente de nuestra comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad.

Es desde el conocimiento de nuestras realidades más cercanas, siempre en interacción con las más próximas y lejanas, el que nos permite facilitar aprendizajes que nos ayuden a entender la complejidad del mundo global en el que vivimos y en el que debemos participar como ciudadanas y ciudadanos. La institución escolar es un espacio privilegiado para educar una ciudadanía más abierta, innovadora y generadora de personalidades dialogantes con el resto de realidades y culturas, comprometida con el pluralismo y el cosmopolitismo democrático e igualitario.

No obstante, en las aulas, demasiados estudiantes siguen preguntándose ante los contenidos y las tareas escolares: *"¿esto para qué sirve?"* o, lo que incluso es peor, al final de una etapa educativa o de una carrera se ven a sí mismos como ignorantes que

han estado perdiendo el tiempo ya que no se sienten capaces de enfrentarse al mundo real con lo que han aprendido. Situaciones como estas deberían ser razón más que suficiente para replantearse tanto la relevancia de los contenidos que las autoridades ministeriales imponen como básicos y obligatorios, como las metodologías con las que el profesorado anima, motiva y organiza situaciones favorecedoras de aprendizajes significativos y con sentido propio para el alumnado.

La conjunción de los contenidos en disciplinas es algo que viene caracterizando la organización de los sistemas educativos, la selección y la organización del profesorado, el agrupamiento del alumnado, las evaluaciones, los libros de texto y los recursos informativos y didácticos, la propia organización de los espacios, etc. Esta estructuración disciplinar también organiza la mente del alumnado de un modo semejante. Aprende, estudia y recuerda de una manera disciplinar; y con el tiempo, si es un buen estudiante, con una familia que le apoya por detrás, acabará convertido en un especialista más de alguna disciplina académica.

Las disciplinas ofrecen perspectivas específicas del mundo, pero es imprescindible que se complementen e interconecten para una mejor comprensión de la realidad, así como para evitar sesgos en los análisis, en la toma de decisiones y en las intervenciones en la vida cotidiana, teniendo todo ello como marco el planeta global. Esta compleja realidad no la podemos explicar, y mucho menos intervenir en ella, con miradas y acciones sesgadas por marcos disciplinares, a veces específicos y concretos que terminan siendo excluyentes entre sí.

Es preciso asumir que, además del conocimiento disciplinar y escolar, hay muchos otros saberes, conocimientos y procedimientos más populares y menos estructurados que las instituciones escolares deben tomar en consideración. Tiene que haber una mayor conexión entre todos estos diferentes saberes. Es necesario, cual exigencia, apoyarnos al mismo tiempo en ese conocimiento experiencial y cotidiano con el que chicos y chicas están más familiarizados para poder establecer vínculos con el conocimiento más sistematizado y organizado, que son las disciplinas o los ámbitos del conocimiento

más interdisciplinares, cuando el propósito es la comprensión de la realidad con sentido y relevancia.

Recordemos que Basil BERNSTEIN (2001) contrapone el currículum como colección al currículum integrado. En el modo colección las materias aparecen con las fronteras muy visibles, ocupándose de parcelas muy delimitadas del conocimiento y por tanto contempladas únicamente con los ojos sesgados que proporcionan las miradas parciales sobre una realidad que es siempre más compleja y con múltiples caras y perspectivas. Estas realidades presentadas de un modo tan fragmentado no logran que el alumnado acabe captando las conexiones y las interconexiones de lo que estudia en las aulas con lo que acontece en el mundo exterior al propio centro escolar.

## *Sentido y finalidades de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*

Una vez más, no conviene olvidar que los sistemas educativos vienen poniendo en contacto al alumnado con unos contenidos culturales fuertemente sesgados tanto desde las dimensiones de clase social como de género, etnia, sexualidad, creencias religiosas... (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2005). Aunque desde hace muchos años se vienen denunciando estos sesgos, en la actualidad, el fuerte ataque de los sectores más conservadores, neoliberales y fundamentalistas religiosos sobre el sistema educativo está contribuyendo a una notable "despolitización" de la educación, en el sentido más negativo. Se está tratando de convencer a las familias, al profesorado y a los estudiantes de que la política es algo adverso, olvidando que quienes divulgan ese mensaje se etiquetan a sí mismos de políticos y, en numerosas ocasiones, viven de ello, obtienen su salario de ejercer como políticos en los distintos Parlamentos y equipos ministeriales. Cuando se desvaloriza este concepto, es porque, en el fondo, se tiene miedo de una ciudadanía democrática y que está acostumbrada a participar activamente en la orientación y gestión de todo lo que atañe a la sociedad.

Así concebida la política, “despolitizar” el sistema educativo es sinónimo de desviar las miradas de todos los agentes (sociedad, familias, docentes y alumnado) de los aspectos más esenciales y definitorios del sistema educativo. Lleva consigo que ni el profesorado, ni las familias, ni el alumnado se planteen sus responsabilidades acerca del grado en el que el sistema escolar contribuye a la configuración de una sociedad más igualitaria, más justa, más participativa, más solidaria, en una palabra, democrática.

La lucha por la libertad de expresión fue, es y será siempre uno de los grandes objetivos y logros del ser humano, pero su ejercicio y conservación dependen siempre del grado en que se acompaña de medidas efectivas para hacerla realidad. Es para ello indispensable el acceso a una educación que nutra a cada ser humano de conocimientos, destrezas, valores y experiencias prácticas con las que construir y perfeccionar constantemente la capacidad de análisis, de contrastación y evaluación, en definitiva, lograr el desarrollo del pensamiento crítico.

Es con este marco de fondo como cobra aún más sentido el estudio de las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes; siendo conscientes de que en este nuevo mundo la lucha contra la dominación y el colonialismo está en movilizar a numerosos colectivos sociales y de muchos más países de los que tradicionalmente venían disponiendo de posibilidades reales de acción y de hacer oír su voz. Conviene tener presente que, como bien subraya Immanuel WALLERSTEIN (2000, pág. 97), “las ciencias sociales han sido eurocéntricas a lo largo de su historia institucional, desde que han existido departamentos que han enseñado ciencias sociales dentro del sistema universitario [...] El eurocentrismo es constitutivo de la geocultura del mundo moderno”. Fue Europa en un primer momento y más recientemente Estados Unidos quien se sumó a trabajar este ámbito del saber para construir y demostrar una hipotética superioridad cultural, construyendo un conocimiento dominado por una epistemología positivista con la que derivar teorías, verdades y leyes científicas universales e incluso deterministas. Hasta no dudan en presentar todas sus aportaciones como ejemplo de civilización frente a las que construyen como el

primitivismo o la barbarie. Etiquetas estas últimas que se aplicarán a las creaciones no europeas, a las que se ignoran y desvalorizan a priori.

Coincido con Immanuel WALLERSTEIN (2000, pág.110) cuando declara "que hemos de empezar por cuestionarnos la presunción de lo que Europa hizo fue positivo. Creo que hemos de establecer un cuidadoso balance de situación de lo que ha conseguido la civilización capitalista durante su vida histórica, y valorar si los beneficios son mayores que los perjuicios".

El mundo actual requiere de seres humanos que sean conscientes de la enorme variedad que caracteriza a la ciudadanía de nuestras ciudades y pueblos y, por tanto, se convierte en prioritario que, mediante la educación, las generaciones más jóvenes aprendan a colaborar, trabajar y convivir democráticamente con quienes, desde una visión dominante eurocéntrica y racista, nos presentan como los "otros" e, incluso, como enemigos y subalternos. En las dos últimas décadas, vemos diariamente la inutilidad de levantar murallas, fronteras de alambradas de espino, para prohibir los desplazamientos de poblaciones que huyen de realidades injustas, no democráticas, indecentes que obligan a una gran parte de su población a vivir de manera inhumana; un estado de estas sociedades que exige, con carácter urgente, que el norte tome conciencia y sea consciente de que contribuyó a que dichas realidades se hayan convertido en lo que son.

El currículum de una educación verdaderamente pública y democrática tiene entre sus obligaciones políticas las de enseñar a los distintos grupos sociales a reconocerse, a desmontar prejuicios mutuos, reconocer discriminaciones, socializarse, convivir, cooperar, verse y tratarse como iguales desde el reconocimiento de la diversidad (y de las diferencias). Una educación que proporcionaría un currículum como un proyecto político-cultural.

Y, precisamente, las políticas neoliberales tratan de anular lo político, que es lo que teleológicamente les es propio a la educación y al currículum, para impedir que las personas puedan llegar a ser conscientes de lo que significa ser ciudadanos y ciudadanas, de la importancia de los vínculos que nos unen y de las enormes

posibilidades que así tenemos para enfrentar y resolver cualquier problema, satisfacer necesidades que puedan afectar en un determinado momento a nuestros semejantes. Los agrupamientos en colegios o aulas que se sirvan de estrategias para agrupar por clases sociales, religión, sexo, etnia, capacidades o nacionalidad impiden que esta encomienda constitucional de recibir una educación de calidad no se pueda hacer realidad.

Una educación segregada es muy probable que acabe conformando seres egoístas que únicamente piensan en sí y en aquellos compañeros y aquellas compañeras que consideran que en cualquier momento pueden beneficiarle en su carrera profesional y laboral. Una educación privada o concertada es una manera de secuestrar recursos públicos para instrumentalizarlos al servicio de poderes e intereses privados.

La autonomía del ser humano está vinculada a una educación que estimule confrontar y facilitar el acceso del alumnado a un conocimiento relevante, actual, riguroso y pertinente. Es de este modo como podrá tomar decisiones más informadas en sus comportamientos como ciudadano corresponsable de lo que ocurre en su comunidad, al tiempo que será capaz de asumir, también, su papel activo y comprometido en el marco de una sociedad abierta, en un mundo sin fronteras. Precisamos conformar modelos de sociedad integrados por personas informadas, educadas, rebeldes sabios, intelectuales públicos y no rebeldes ignorantes.

No obstante, la reorientación neoliberal y fuertemente conservadora del sistema educativo español casa muy mal con la formación de este tipo de ciudadanía, de ahí la reducida importancia que se le concede a los contenidos y a las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes en las distintas etapas de la educación no universitaria (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional).

## *Sentido y finalidades de las Ciencias Sociales en el currículum*

Los contenidos de este ámbito del saber son de importancia

fundamental para una ciudadanía reflexiva, crítica y activa que como tal ha de situarse en la sociedad civil; por consiguiente, las omisiones, los silencios y los sesgos en los contenidos y en las informaciones en las distintas disciplinas que integran esta parcela del saber, así como los modos de vertebración entre sí y con otras áreas son de capital relevancia. De la misma manera, también las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilicen para su enseñanza en el sistema educativo, e incluso para su divulgación en cualquier otro espacio, contribuirán a conformar imaginarios y expectativas sobre las posibilidades de construir un mundo mejor, más justo, solidario e inclusivo.

Una de las características que llama poderosamente la atención en la LOMCE es cómo el currículum de Historia pasó a centralizarse, imponiendo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno del Estado todos los objetivos, los contenidos, las competencias, los estándares de rendimiento, los criterios de evaluación de esta asignatura; las tradicionales atribuciones en este ámbito que corresponden a las distintas Comunidades Autónomas quedaron suprimidas.

La selección de contenidos de historia es política y científicamente difícil de realizar, dado que esta es la parcela del conocimiento que más instrumentalización ha sufrido y, todo hay que decirlo, parcela manipulada apodícticamente para justificar cosmovisiones acordes a los intereses y a las intenciones de quien realiza tal proceso selectivo. Es mediante esta asignatura como se vinieron imponiendo y conformando visiones eurocéntricas y chauvinistas por los poderes que dirigen y controlan el Estado-nación. Es, asimismo, desde esta parcela del saber desde la que se construyeron y legitimaron definiciones de carácter racista, clasista, homófobas y católicas acerca de las características de los diferentes grupos sociales tanto nacionales como extranjeros.

Una revisión de las dinámicas políticas a lo largo de los siglos XX y XXI en el Estado español hace aflorar inmediatamente importantes conflictos y problemas con las denominadas nacionalidades históricas (países catalanes, país vasco y Galicia). Sin necesidad de tener que remontarnos siglos atrás sino a tiempos más cercanos,

conviene recordar que el golpe de estado de Francisco Franco en 1936 tuvo también como un motor prioritario, además de la lucha contra el anarquismo, el socialismo y el comunismo, una inadecuada vertebración de las nacionalidades históricas. Durante los cuarenta años que duró la dictadura, una de las obsesiones fundamentales de los diferentes gobiernos fascistas fue la destrucción de las identidades y las culturas de esas nacionalidades. Una de las maneras de llevar a cabo esta lucha se hizo también mediante la manipulación de los contenidos escolares de las mismas áreas de conocimiento que ahora se vuelve a tratar de instrumentalizar para conformar un nuevo sentido común neoliberal, neocolonial y católico fundamentalista.

Décadas después de ser recuperada la democracia, entre las finalidades de la LOMCE podemos detectar el renovado intento de promover una educación destinada a crear un patriotismo chauvinista que no cuestione la narrativa oficial ni, mucho menos, la actual estructura político administrativa del Estado español. Una educación destinada a robustecer un imaginario nacionalista español, o como clarificó el propio ex-ministro de educación, padre de la LOMCE, José Ignacio Wert, en una sesión en el Congreso de los Diputados (Madrid 10-X-2012), a “españolizar a los alumnos catalanes”, no dudando para ello incluso en asegurar legislativamente medidas como subvencionar a colegios privados en Cataluña para que enseñen en idioma español[1].

Son demasiadas las señales que nos indican que el sentido común chauvinista y colonialista de la mayoría de ciudadanía vino siendo conformado y con bastante éxito con la ayuda determinante de los sistemas educativos y, de manera muy especial por la selección de los contenidos, las fuentes informativas y las metodologías didácticas con las que se trabajan los temas históricos en las instituciones escolares. Como ejemplos podemos aducir asuntos como los siguientes:

El pasaporte español, todavía, en 2016 reproduce en su primera página un dibujo de las carabelas de Cristóbal Colón en su llegada e inicio de la conquista de América. Asimismo, la fecha del 12 de

octubre es la más significativa en el calendario de efemérides a recordar y celebrar en el Estado español. Un día que se elige con motivo del desembarco el 12 de octubre de 1492 en la isla Guanahani, en el archipiélago de las Bahamas, de las carabelas de Cristóbal Colón, tal y como se especifica en la "Exposición de motivos" de la *Ley 18/1987, de 7 de octubre, que establece el día de la Fiesta Nacional de España en el 12 de octubre* (BOE de 8 de octubre de 1987). La razón fundamental es *"recordar solemnemente momentos de la historia colectiva que forman parte del patrimonio histórico, cultural y social común, asumido como tal por la gran mayoría de los ciudadanos";* día que además tiene como acto más solemne un desfile de las Fuerzas Armadas presidido por el Rey, en la capital del Reino de España, Madrid. Todavía en el siglo XIX esta misma fecha se denominaba como "Día de la Raza", sustituyéndose en 1935 por la Segunda República, pero volviéndose a oficializar durante la Dictadura franquista, en 1958, como "Día de la Hispanidad".

En numerosas ciudades existen monumentos, plazas y calles con referencia a "conquistadores" como Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Cabeza de Vaca o Francisco Pizarro. Cuando esos nombres son los elegidos para celebrar lo que se quiere decir es que son dignos de ser conocidos y homenajeados por toda la población española. El hecho de que la ciudadanía considere como "lógico" celebrar esas figuras —héroes y personas maravillosas— y los símbolos con los que suelen reproducirse, y que también ocupen puestos privilegiados en la decoración de documentos identitarios que tenemos obligatoriamente que utilizar o de espacios cotidianos, por ejemplo, calles, plazas, jardines y parques en los que vivimos o por los que tenemos que pasar y, normalmente, también pasear, pone de manifiesto que ya son parte "indisoluble" de nuestro sentido común e imaginario colectivo. Si no fuese así, con certeza los eliminaríamos o los retiraríamos a los museos históricos, donde acumulamos aquellos restos del pasado que no debemos olvidar, porque nos permiten reconstruir nuestra historia como colectivos, pueblos, naciones e imperios. Seguro que a nadie le gustaría vivir en la avenida Adolfo Hitler, Joseph Goebbels, o Herodes, Nerón, o con nombres de

delincuentes y asesinos de los que aparecen en las páginas de sucesos de los medios de comunicación y de los ficheros de la policía.

Esta modalidad chauvinista de la enseñanza de la historia es promovida por el mismo gobierno conservador, liderado por el Partido Popular, que se niega a cumplir con obligaciones como la *Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura* (BOE, 27 de diciembre de 2007), conocida popularmente como la *Ley de la Memoria Histórica*, aprobada por el gobierno socialista que en la anterior legislatura presidía José Luis Rodríguez Zapatero. Ley que lo único que pretende es el reconocimiento de todas las víctimas del levantamiento militar de 1936 y la consiguiente Guerra Civil (1936-1939), así como de los asesinatos producidos durante toda la dictadura del Generalísimo Francisco Franco, 1939-1975. Ley que explícitamente subraya, entre otros asuntos, la necesidad de tomar todas las medidas necesarias para la identificación y la localización de las víctimas (Arts. 110-14).

En el currículum de Ciencias Sociales desaparecen los conflictos o se le presentan al alumnado únicamente desde los intereses del poder actual; las ideologías, los conflictos políticos, sociales y étnicos se omiten o distorsionan, como por ejemplo, la historia y la presencia de los pueblos árabes y de las poblaciones gitanas en la península ibérica; los conflictos entre países omiten las verdaderas dimensiones que los hacen comprensibles; las dinámicas de los distintos colectivos y de las clases sociales aparecen pero son valorados e interpretados exclusivamente por la clase dominante, por los grupos sociales más hegemónicos; la historia de la mujer se silencia y/o distorsiona y caricaturiza; el poder, los intereses y la historia de las iglesias como instituciones políticas se ignoran, etc. Tengamos presente que, al igual que las concepciones eurocéntricas, los fascismos y los populismos siempre se publicitan como regímenes que solo se guían por los intereses generales, y obvian la existencia de clases sociales, etnias y pueblos y de sus

distintos intereses. Se presentan como opciones superiores, objetivas por encima de todas las demás, lo que explica su lenguaje populista, que siempre estén tratando de convencer a la población de que ya todos somos iguales, que non hay clases ni grupos sociales, ni intereses de países, de naciones sin Estado, ni de Norte y Sur. Abusan de palabras como "pueblo" que, a primera vista, parecen ser conceptos inclusivos y que, por consiguiente, todas las personas vamos a sentirnos igualmente favorecidas.

Un currículum en esta dirección estaría educando una ciudadanía sin capacidades para moverse en un mundo donde los conflictos son constantes e inevitables, pero, lo que es más importante, ante los que demasiados ciudadanos y ciudadanas no saben cómo responder, no pueden entender ni contribuir a resolver por vías democráticas y pacíficas. Estaríamos educando personalidades con subjetividades mutiladas —personalidades neoliberales, conservadoras y neocolonialistas—, dado que, aunque cada vez un mayor número de ellas tendrían titulaciones académicas, estas les habilitan como especialistas en un ámbito de intervención muy delimitado; con competencias para intervenir pero solo en esa parcela en la que están titulados; únicamente dominan pequeñas parcelas de conocimiento que no son suficientes para comprender la complejidad de interrelaciones que caracterizan la vida en el mundo presente; para ejercitar una crítica informada y, asimismo, colaborar con quienes son, piensan y actúan de manera diferente a lo que establece el pensamiento más hegemónico.

En este orden de cuestiones, una de las razones fundamentales de incorporar el estudio de la historia en el currículum escolar obligatorio es la de contribuir a dotar al alumnado de un bagaje cultural, de procedimientos y estrategias que le ayuden a comprender el origen, los dilemas y las experiencias que se generaron en el pasado. Muchos de los problemas del presente para ser enfrentados y poder darles soluciones satisfactorias obligan a comprender cómo se generaron y cómo vinieron evolucionando hasta la actualidad. La historia contribuye a hacernos conscientes del enorme poder que tenemos los seres humanos para transformar la realidad; a saber, que siempre hay dificultades que vencer, pero que las cosas se

pueden cambiar; para aprender que el coraje, el valor, la indignación y la planificación de estrategias adecuadas ante situaciones de injusticia fueron requisitos que quienes nos precedieron utilizaron para sobreponerse a situaciones terriblemente duras e inhumanas. La ventaja del momento presente es que podemos aprender de las experiencias de quienes nos antecedieron tanto para poder emitir juicios fundamentados, basados en una reflexión histórica y crítica —que huya de cualquier pretensión mítica, ingenua— acerca de las causas de los problemas actuales como para hacerles frente.

El trabajo de los historiadores del presente es tratar de leer bien el pasado, para así poder entender mejor nuestro presente. No tiene sentido una historia como conjunto de datos a memorizar para responder en un concurso de televisión, sino como las herramientas para comprender y solucionar los problemas actuales.

Es importante facilitar al alumnado el acceso a interpretaciones lo más completas posibles y que forman parte de nuestra herencia cultural para que, entre otras cosas, pueda valorar el rico patrimonio que otras generaciones le ha legado. Por tanto, es muy importante capacitarlo mediante el contacto con fuentes primarias y con textos muy relevantes para que aprenda también a pensar, leer, mirar y escribir con una mentalidad y rigor de historiador. No podemos limitarnos a ofrecerle libros de texto o simulacros parecidos, aunque sea mediante nuevos soportes digitales, en los que únicamente se divulga el conocimiento oficial, la “verdad interesada”.

Desarrollar una mente y mirada histórica servirá a las nuevas generaciones para entender mejor su comunidad y cualquier otra sociedad. Es ejerciendo como historiador como podrán realizar una lectura crítica de cualquier texto, documento, voz o símbolo referido al pasado y, por supuesto, apreciar los más contemporáneos.

El conocimiento y la investigación histórica es una buena compañía, dado que nos permite ver que nuestras preocupaciones vienen de atrás, constatar qué problemas arrastramos y por qué, qué pruebas y alternativas hubo en el pasado que tienen valor en la actualidad. Tomar en consideración qué pretendían nuestros antepasados, con qué medios, en qué condiciones y con qué resultados son algunas de las dimensiones que pueden articularse

como un laboratorio con el que validar y poner a prueba los intentos que debemos hacer para vivir y construir sociedades más justas, democráticas, inclusivas y solidarias en la actualidad.

Es verdaderamente necesario comprender de qué manera el presente nos limita e incluso cómo quienes ocupan posiciones de privilegio y poder nos coaccionan para que "nos comportemos correctamente", al igual que nos instan a vivir de un modo limitante, obligándonos a bajar la cabeza y a tolerar realidades que, para convencernos, tratan de justificarlas como inevitables. Es en este marco como la memoria histórica se convierte en el arsenal o baúl de los recursos (metáfora menos militarista) para hacer frente y superar el presente cercenador. Aquí radica uno de los elementos básicos de una personalidad optimista, fundamento de uno de los lemas con mayor potencial movilizador del presente: "otro mundo es posible", no como algunas personas dicen, "debería", sino y con contundencia, "es".

Una educación inclusiva es la que convierte a los integrantes de cada uno de los bandos que, desde la perspectiva de Samuel P. HUNTINGTON (1987) estarían destinados a llevar a cabo el "choque de civilizaciones", en ciudadanas y ciudadanos dispuestos a imaginar, debatir, diseñar y compartir proyectos democráticos y pacíficos de vida en común.

Recuperar la memoria histórica no empieza y acaba por pensar en las familias y descendientes; devolverles derechos o herencias pertenecientes a sus antepasados asesinados o tratados injustamente; compartir su dolor o compadecerlos por tanto sufrimiento. La lucha por la memoria debe tener también otra razón más importante aún, a saber: revisar los errores que dieron lugar a esa terrible situación y aprender de la historia para ver qué modelos políticos, económicos, laborales, religiosos, filosóficos, etc. dieron lugar a actuaciones y resultados tan atroces. Debe servir para que podamos aprender a ponernos en el lugar de quienes llevaron la peor parte, de las personas damnificadas y, mediante este tipo de actos de empatía, tomar mayor conciencia de aquellos errores y aprender qué situaciones y conductas no deben volver a convertirse en realidad.

Nuestro sentido común, nuestra razón no es neutral, sino el resultado de determinados aprendizajes y rutinas que son, a su vez, el producto de elecciones en las que están implicadas cosmovisiones sobre cómo es el mundo y cómo debería ser.

En un mundo caracterizado por desigualdades sociales de enorme magnitud, las personas son cada vez más conscientes de las múltiples dimensiones de la injusticia, ya sea social, política, cultural, sexual, étnica, religiosa, histórica o ecológica. Una ciudadanía realmente educada, crítica y reflexiva es aquella que reconoce que la dominación de pueblos y colectivos sociales se vino llevando a cabo sobre la base de grandes y peligrosas *injusticias epistémicas y cognitivas*; es decir, mediante una falta de reconocimiento de las diferentes formas de conocimiento que dan lugar a los tipos de vida de la gente de los diferentes países del mundo y que les proporcionan un sentido a su existencia. No debemos ignorar que Occidente, a través de sus políticas imperialistas, no se conformó con el robo y el expolio de las riquezas de los países dominados, sino que aseguró su opresión y hegemonía a lo largo de muchos siglos imponiéndoles su condición de subalternos y asegurando su convencimiento mediante modelos educativos colonizadores, distorsionando, desfigurando y destruyendo su historia, su pasado (Frantz FANON, 1983). Es así como se fue vinculando la colonialidad del poder económico y político a la colonialidad de conocimiento, del ser, del ver, del hacer, del oír, del pensar y sentir, del amar, etc. (Walter MIGNOLO, 2014) y, en consecuencia, la tarea urgente que es preciso realizar tanto por parte de colonizadores y colonizados es la de *desprendernos* de las ficciones naturalizadas por la matriz colonial del poder. El *desprendimiento*, en palabras de Walter MIGNOLO (2014, pág. 34) “es el punto de partida de prácticas y concepciones de la economía y la política, la ética y la filosofía, la tecnología y la organización de la sociedad en las cuales no será el progreso y el crecimiento económico, sino el bienestar de las personas, lo que motive nuestros quehaceres. El *desprendimiento* es un despertar del sueño y la ilusión hegemónicas del conocimiento y del entendimiento —y del horizonte de vida— que han sido regidos, desde el siglo XV y a través del mundo moderno/colonial por los que concibo aquí como

las políticas teo-lógicas y ego-lógicas del conocimiento y del entendimiento".

Como también subraya Boaventura de Sousa SANTOS (2014 y 2017), la injusticia cognitiva subyace en todas las otras dimensiones; en consecuencia, la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global. Por ello, la urgente necesidad de una transformación de la diversidad epistemológica del mundo en un instrumento de empoderamiento contra los hegemónicos puntos de globalización y a favor de un nuevo tipo de cosmopolitismo de abajo hacia arriba. Este tipo de compromiso exige promover una amplia *conversación* de la humanidad, que celebre la convivencia, la solidaridad y la vida en contra de la lógica de la codicia y el individualismo instaurado en el mercado y la destrucción de un tipo de vida en la que las poblaciones mundiales grandes y pequeñas son condenadas por las fuerzas dominantes de la globalización.

Son precisamente propuestas como la de Walter MIGNOLO del *desprendimiento*, y la de Boaventura de Sousa SANTOS (2017) de una *ecología de los conocimientos* las que permiten poner en cuestión la monocultura del conocimiento científico y la exclusividad del rigor positivista para tomar en consideración una mayor diversidad de conocimientos y de criterios de validez y rigor. Asumir una pluralidad de epistemologías y, en consecuencia, reconocer la insuficiencia de cada ámbito de conocimiento para entender e intervenir sobre la realidad física, social y cultural. Esta posición, obviamente, no quiere decir que aceptemos un relativismo y escepticismo de tal grado de acabe por promover la validez de todos los saberes, sin ningún criterio, para poder evaluar su auténtico valor. No todos los conocimientos son igualmente valiosos, pero sí que es necesario y urgente un mayor diálogo entre los distintos ámbitos del mundo más académico con los saberes menos occidentales y con los construidos por colectivos sociales populares y silenciados, los pertenecientes a etnias inferiorizadas, mujeres cosificadas e infantilizadas, etc. Es imprescindible un debate intelectual, ético y político riguroso que permita abrirse al otro, escucharse mutuamente y construir juntos. De esta manera es también como podremos estar más atentos a los peligros y a las deformaciones de esencialismos,

fundamentalismos y a la autorreferencialidad, apostando por conformar un conocimiento mucho más interdisciplinar y una interculturalidad verdaderamente emancipatoria y liberadora.

No podemos ignorar que el conocimiento científico de la modernidad también tuvo efectos colaterales muy perversos, promoviendo en palabras de Boaventura de Sousa SANTOS (2007), importantes epistemicidios, la muerte de otros conocimientos no útiles a la hegemonía colonial occidental, y en consecuencia imponer intercambios desiguales y políticamente jerárquicos con otros saberes alternativos.

## *Sentido y finalidades de la enseñanza de las Humanidades*

Tratar con temas de índole social, político, económico, cultural y moralmente conflictivos es una situación con la que toda la ciudadanía se ve confrontada en muchos momentos de su vida. Consideraciones como esta es imprescindible que sean tenidas en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y reformar los sistemas educativos. Es en este ámbito y en sus distintas instituciones como se capacita a las nuevas generaciones, y las personas adultas perfeccionan sus modos de convivir y de dialogar, de debatir y de cooperar en todos los ámbitos de su vida social, personal, laboral y profesional. Una meta de tanta importancia requiere aprender y perfeccionar constantemente los modos de localizar, analizar y recurrir a argumentos morales, históricos, sociológicos; también a análisis textuales de distintos tipos de discursos con la pretensión de que, pese a las discrepancias interpersonales, no se abandonen valores y posiciones de respeto, solidaridad, justicia y amistad para con nuestros conciudadanos y nuestras conciudadanas.

Este tipo de objetivos precisa ir acompañado, de manera expresa, de garantías destinadas a promover una auténtica libertad académica de pensamiento y de investigación, pues es de este modo como se facilita el debate y el diálogo abiertos, y se contribuye a ser plenamente coherentes con una educación para la libertad. Es decir, una educación que obliga a educar en un riguroso espíritu crítico; una

característica y dimensión urgente e imprescindible en un mundo globalizado y cosmopolita que tiene la obligación política y ética de asumir en sus interacciones e intercambios la igualdad de todos los seres humanos, el respeto y el compromiso con la sostenibilidad del planeta y con la no violencia en el trato dado a todas las especies animales. Una educación verdaderamente empoderadora exige seres libres, que lo son no debido a la familia en la que nacen o a la riqueza, sino porque son y se saben dueños de sus propias mentes (Martha C. NUSSBAUM, 2005, pág. 319).

Es bajo esta filosofía de fondo como cobra verdadero sentido la defensa de una educación laica, ya que así impedimos que las diferentes interpretaciones o vetos que pueda hacer cada religión —mediante códigos morales idiosincrásicos y/o limitaciones a la libertad de expresión y de investigación— se instrumentalicen para censurar el trabajo científico, prohibir el acceso a escuelas de pensamiento o a textos. Una educación laica es un buen antídoto contra cualquier argumento religioso que trate de cercenar un marco de libertad, de razón, de democracia y de pluralismo, incluido el pluralismo religioso.

Van a ser las humanidades las áreas que más directamente incidirán en la conquista de estas metas educativas, pues como subraya Edward W. SAID (2006, pág. 49), "el humanismo es el ejercicio de las propias facultades mediante el lenguaje con el fin de comprender, reinterpretar y lidiar con los productos del lenguaje a lo largo de la historia, de otros lenguajes y de otras historias". Una concepción completamente alejada del fuerte conservadurismo de intelectuales como, por ejemplo, Allan BLOOM (1989) o Harold BLOOM (1995) quienes reducen todo al estudio de un muy selectivo y jerárquico canon eurocéntrico de creadores, la mayoría varones de habla inglesa, cuya producción literaria se califica como patrón de la cultura ejemplarizante que merece la pena promover y que serviría para hacer frente a toda una gran oleada de relativismo moral, de degradación cultural que se genera a través del trabajo intelectual y creador de resentidos no occidentales, no caucásicos, así como de mujeres y jóvenes que ocupan cada día más espacio en el mundo mediático y académico como fruto de modas multiculturales. Desde

nuestro contexto de escritura en español es llamativo que en esa selección solo se seleccionen tres y, además, varones: Cervantes, Borges y Neruda.

La literatura, la lectura de novelas, poemas y cómics, o la filosofía, pese a la pérdida de importancia o el escaso tiempo que ocupa en el currículum oficial escolar, nadie se atreve a considerarlas como actividades que suponen perder el tiempo. Por el contrario, su defensa se hace sobre su valor en cuanto que son instrumentos privilegiados con los que desarrollamos nuestro sentido de la empatía y la solidaridad, además de ser instrumentos imprescindibles para mejorar las capacidades comunicativas, las dimensiones expresivas y estéticas. Mediante la literatura accedemos a un amplio abanico de emociones, de experiencias que nunca de otra manera llegaríamos a conocer, a la par que, cuando se trata de documentos producidos en otros momentos históricos y/o geográficos, nos facilitan la toma de contacto con otras realidades y ayudan profundizar en el desarrollo de nuestra formación social e histórica.

La literatura nos permite vivenciar, recrear experiencias de otras personas, colectivos y pueblos de tiempos atrás, así como del presente. Sentir con y conectar con personas de otras edades, orígenes, culturas y etnias distintas a las nuestras.

Nos permite también imaginar futuros, mundos ideales, fantásticos en los que hacer simulacros, en los que experimentar posibles consecuencias de acciones que de otra manera no se llevarían a cabo, al mismo tiempo que espolear nuestra imaginación. Posibilita ensayar otros modelos de vida personal, relacional, comunitaria, social y otros modelos de gobierno.

La literatura expande nuestras fronteras mentales, permitiéndonos viajar en el tiempo y en el espacio, conocer otras culturas, otras subjetividades; nos pone en contacto con otras miradas y sentimientos inimaginables; nos enseña a pensar con, a mirar con los ojos de otras personas, tal y como ya expresó Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645) en el soneto *Conversación con los difuntos*: “Retirado en la paz de estos desiertos, / con pocos, pero doctos libros juntos, / vivo en conversación con los difuntos, / y escucho con mis ojos a los muertos. / Si no siempre entendidos, siempre abiertos,

/ o enmiendan, o fecundan mis asuntos; / y en músicos callados contrapuntos / al sueño de la vida hablan despiertos".

El recurso a las distintas producciones literarias sirve, asimismo, para confrontar nuestras aspiraciones, valores, ideales y utopías con las de otras personas de otras clases sociales, edades, géneros, sexualidades, capacidades, de otras culturas y pueblos, religiones y creencias. Pero también nos permite entendernos mejor a nosotros mismos, nuestros sentimientos, dudas e incertidumbres; incluso pueden servir de ayuda para resolver situaciones que en un momento determinado nos obsesionan.

Las autoras y los autores, igualmente, comunican mediante sus producciones culturales sus visiones de la realidad, sus miedos, obsesiones, prejuicios, deseos, etc. De este modo, nos posibilita poder aprender de experiencias ajenas; incluso puede funcionar como un elemento y función terapéutica a la hora de ayudar a confrontar miedos, obsesiones, fobias, ansiedades y prejuicios.

Es preciso ser conscientes de que también, especialmente desde mediados del siglo XX, la literatura viene sirviendo de fuente informativa que obliga a revisar muchos de los relatos y las explicaciones históricas. Función que, por ejemplo, cumplen los diarios de viaje de las mujeres que acompañaban las expediciones de los grandes colonizadores y cargos políticos y de la Administración, o que también viajaban solas. Es preciso y urgente recuperar los diarios y libros de viaje de muchas mujeres que a lo largo de la historia llevaron a cabo viajes de aventura a lugares poco frecuentes, arriesgándose de tal grado que incluso recurrían a disfrazarse de hombre. La mayoría de ellas escribían libros o reportajes acerca de lo que veían, y nos descubrían la vida de las mujeres y de las clases populares de esos países colonizados (Cristina MORATÓ 2005 y 2007).

El mismo ninguneo y silencio al que se reduce a las mujeres creadoras en la mayoría de los cánones literarios tiene lugar, en general, con cualquiera de sus producciones artísticas y filosóficas, algo que además se agrava cuando se trata de visibilizar a las mujeres de pueblos colonizados. El conocimiento dominante y oficial está construido con una epistemología que las silenció como fuente

de conocimiento; un conocimiento que ejerció —y, en parte, lo sigue haciendo de otro modo— una violencia epistémica, como diría Gayatri Chakravorty SPIVAK (2011), que las enmudeció. Esta fue la norma hasta épocas muy recientes en las que con sus muy duras luchas y solidaridades van haciendo oír sus voces. El trabajo de feministas creadoras como el de Mary Field Belenky, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Sor Juana Inés de la Cruz, Virginia Wollf, Emily Brontë, Alejandra Pizarnik, Alaíde Foppa, María de Zayas, María Rosa Gálvez, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Selma Lagerlöf, George Sand, Gabriela Mistral, Maya Angelou, Flora Tristán, Alfonsina Storni, Carmen Martín Gaite, Fátima Mernissi, Gloria Anzaldúa, entre otras, no es frecuente que sea objeto de consulta en nuestras instituciones educativas, incluidas una gran mayoría de facultades universitarias.

Censuras y silencios de esta clase es lo que nos debe servir para convencernos de que "la realidad de la lectura es, ante todo, un acto de emancipación e ilustración humana quizá modesto, pero que transforma y realza nuestro conocimiento en aras de algo diferente del reduccionismo, el cinismo o el estéril «mantenerse al margen»" (Edward W. SAID, 2006, pág. 91).

No debemos pasar por alto que los contenidos culturales de las materias que componen el bloque de las ciencias sociales, humanidades y artes siempre acostumbran a ser los más vigilados desde las esferas del poder, atentos a cómo se justifican y se proclaman sus verdades oficiales; de ahí que, en los análisis de contenido y del currículum oculto, se acostumbre a concluir que este tipo de saberes son presentados desde los intereses y puntos de vista del poder dominante; y cuando alguien pide explicaciones, las respuestas suelen acompañarse de diversos mantras explicativos subrayando que las informaciones y los argumentos aportados son objetivos, neutrales, despolitizados, etc.

En esta línea de configurar un nuevo tipo de personalidades conservadoras, neocolonialistas y neoliberales es llamativa la práctica desaparición de la Filosofía en la LOMCE. Ley Orgánica en la que se suprimieron materias presentes en la legislación anterior como *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, siendo

ahora sustituidas por una oferta de dos materias, *Religión* y *Valores Sociales y Cívicos*, de las cuales el alumnado solo debe elegir una de ellas.

Los seres humanos mediante el lenguaje y la vida en común tienen la posibilidad de dialogar, hacer ciencia, construir una ética compartida y razonar y ejercer su capacidad crítica para convencerse y convencer a los demás. Estas posibilidades que ofrece la filosofía son la mejor caja de herramientas para enfrentarse y superar relaciones interhumanas y formas de gobierno autoritarias que imposibilitan e, incluso, prohíben el diálogo y la autonomía de las personas para demandar exclusivamente formas de sumisión y obediencia a quienes ostenta situaciones de poder. Los contenidos, los procedimientos y las destrezas de la filosofía nos proporcionan un buen equipamiento para enfrentar totalitarismos, fascismos, caudillismos y demás modos de gobierno basados en la obediencia ciega a proclamas dogmáticas, que no son el fruto de situaciones dialógicas y consensos democráticos, como argumentan de manera sólida, por ejemplo, Jürgen HABERMAS (2013) o Karl-Otto APEL (1991).

Es mediante la razón dialógica, el debate y el ejercicio de la crítica en situaciones democráticas como los seres humanos son capaces de cuestionar y hacer frente a un positivismo generalizado como único modelo de verdad. Positivismo que trata de explicar y justificar situaciones morales, políticas sociales y educativas o, en general, comportamientos humanos, ignorando la relevancia de la subjetividad e intersubjetividad con la que nos relacionamos y actuamos los seres humanos, a diferencia de los robots y las máquinas. Un positivismo cuyos excesos son decisivos para explicar la irracionalidad de la tecnocracia y, por supuesto, de las políticas neoliberales y neocolonialistas; que pretende pasar por alto la obligación de una racionalidad ética que justifique los comportamientos morales y el tipo de interacciones democráticas que contribuyen de manera decisiva a la vida en común, a construir sociedades democráticas, solidarias, justas y que, a su vez, aseguren la sostenibilidad de nuestro planeta.

Como muestra la propia etimología de la palabra filosofía, φιλοσοφια, nos referimos al *amor por la sabiduría*, a la reflexión

acerca de la naturaleza y razón de ser de los seres humanos, del sentido de su vida, de los comportamientos, las relaciones y las interacciones, de los valores comunes y las aspiraciones compartidas en un mundo que debe estar regido por la igualdad, pero también que nos obliga a ser respetuosos con la diversidad cultural.

Esta disciplina forma parte decisiva de los requisitos fundamentales para pensar de un modo más organizado en el conocimiento, en sus deformaciones o errores, en la solidez de los argumentos. Es también a través de esta disciplina que nos vemos instados a enfrentarnos a interrogantes como los porqués merece la pena la vida, a indagar lo que es el buen vivir, a buscar y aclarar qué es la felicidad. Asimismo, es la filosofía la parcela del saber con la que plantearse temas de justicia, virtud y verdad, sopesando las condiciones políticas y socioculturales, las dimensiones estructurales que limitan o pueden llegar a coartar de manera decisiva nuestros juicios y acciones; a dilucidar y analizar cuestiones prácticas como deberes y obligaciones, resolver dilemas morales; a inquirir dimensiones estéticas, a pensar críticamente acerca de la belleza.

A través de este campo de conocimiento se desarrolla y ejercita la reflexividad y el pensamiento crítico, condiciones básicas para poder seguir perfeccionando los modelos de participación y de toma de decisiones que comporta vivir en una democracia.

## *Sentido y finalidades de la enseñanza de las Artes*

En una sociedad en la que la imagen desempeña un papel muy decisivo, el mundo de las artes suma nuevos argumentos para ser objeto de atención preferente en el currículum escolar de niñas, niños y adolescentes. La alfabetización visual cobra un importante valor como elemento definitorio de lo que es una persona educada.

La lectura de imágenes en un mundo dominado por la publicidad, las creaciones audiovisuales (cine, televisión, internet...), así como aprender a narrar y comunicarse con distintos lenguajes artísticos son competencias básicas para la ciudadanía del momento presente y para afrontar con más garantías la construcción de un futuro más justo, solidario y democrático.

Las distintas artes agregan nuevos recursos como vía para incidir y

ejercitar el pensamiento crítico, para ser autónomos e independientes en nuestros juicios. Rodeados como estamos de imágenes, pocas áreas de conocimiento como esta nos proporcionan recursos y momentos para descubrir el sentido y los modelos de la realidad, las innumerables formas de representar y de hablar sobre situaciones reales o de imaginar otros mundos y otros futuros.

El mundo de las artes es uno de los ámbitos culturales con mayor influencia y capacidad de motivación para las nuevas generaciones y, por consiguiente, con un enorme poder para ayudar a comprender, pensar el entorno que nos rodea y, en general, el mundo; para generar nuevas y más creativas ideas.

Cada uno de los distintos lenguajes artísticos (pintura, escultura, instalaciones, collage, cine, videocreación, ballet, danza, mimo, música, cómic, etc.) conlleva una forma peculiar de analizar, investigar y crear; una metodología de investigar acerca de la realidad muy distinta de la que se emplea en las matemáticas y ciencias experimentales, pero también de enorme valor para pensar, actuar, resolver problemas, juzgar, sentir y crear. Los distintos lenguajes artísticos suponen, a su vez, formas idiosincrásicas de comunicación con otras personas, de entender y de establecer relaciones de cooperación. Cada uno de estos lenguajes supone una vía peculiar de interconectar emocionalmente con las personas que nos rodean e, incluso, de superar limitaciones y barreras que crean otros lenguajes como los verbales.

Consecuentemente, el ámbito de la educación artística es de enorme interés en una educación concebida para enfrentarse a la realidad de una manera creativa, para incidir con nuestro modo de pensar y acciones en la mejora de las condiciones de vida y de la sostenibilidad del planeta, no para evadirse de la realidad. Resulta así un área de conocimiento que propicia con mucha facilidad interconectar el mundo emocional con el cognitivo, algo que explica, por ejemplo, el desconcierto ante una buena obra de arte, pues nos enseña algo de una forma que nunca antes habíamos observado; nos descubre facetas de la realidad que ignorábamos. El arte puede incluso en un primer momento provocar rechazo; así lo hizo en su momento el urinario de Marcel Duchamp, o el movimiento Dadaísta,

o ciertas películas de Luis Buñuel, pero que son de capital importancia para comprender revoluciones artísticas que a partir de ahí se generaron.

En la actualidad la inmensa mayoría de los museos tienen programas de colaboración con las instituciones escolares destinados a fomentar el interés y la preocupación por acercar sus fondos y recursos a la ciudadanía, con especial predilección hacia las generaciones más jóvenes. No podemos ignorar que son espacios de enorme valor para mantener viva la memoria colectiva, proceso en el que las instituciones escolares también desempeñan un importante papel.

En este sentido, divulgar y conservar el patrimonio, los bienes culturales, conlleva su conocimiento y el acceso a las claves que nos permiten emitir juicios sobre su valía e importancia.

No podemos ignorar que ya en la década de los setenta, la propia Ley General de Educación (LGE) de 1970 le presta atención expresa a este tipo de recursos culturales y a la necesidad de abrir los muros de las aulas al entorno, destacando de manera explícita la importancia de los museos y, por tanto, de los distintos lenguajes artísticos. De esta manera, los distintos museos españoles empiezan a esbozar programas de colaboración con las instituciones escolares y, un poco más tarde, en los ochenta, a abrir gabinetes pedagógicos con esta finalidad ya de manera expresa. Los museos dejan de ser espacios cuasi-secretos, en los que un silencio sepulcral convierte en norma el código de conducta de sus visitantes. Son estos gabinetes los que convierten la contemplación en momentos de debate acerca de las obras allí contenidas, incluso mediante talleres incitan al alumnado con propuestas serias de investigación con la finalidad de enseñar a mirar, a valorar y crear con estos nuevos lenguajes creativos: pintura, escultura, fotografía, sonidos, video, arquitectura, etc.

Es de resaltar, cómo al mismo tiempo que los museos se preocupan por la educación, cómo también comienzan a ser conscientes de la diversidad de estudiantes y de visitantes en general, con lo que van a facilitar también el acceso a las personas con problemas de movilidad, a personas con discapacidades

auditivas y visuales, etc.

Esta área de conocimiento posee enormes posibilidades para llevar a cabo proyectos curriculares integrados, incitar a la transversalidad de los saberes para vertebrar miradas artísticas con conocimientos sociológicos, históricos, geográficos, matemáticos, científicos, de otras artes (danza, cine, música...).

Entre los miembros de los grupos sociales con mayor formación cultural, en general, es una rutina bastante asentada ir a ver museos, asistir a salas de conciertos, ir al teatro, al cine, etc.; actividades que en sus viajes o periodos de vacaciones, inclusive se incrementan. Sin embargo, cuando personas de grupos sociales con menos capital cultural realizan esas mismas tareas no es raro que se sientan incómodas ante muchos cuadros que no sabe por qué son tan importantes y valiosos, escuchando música que no entienden y, por tanto, que no pueden disfrutar.

En un mundo en el que nadie cuestiona la importancia de determinados cuadros de pintura, fotografías, esculturas, instalaciones, o cierto tipo de cine, teatro, ballet, etc., pero que no todo el mundo sabe opinar sobre la razón de tal fama, es obvio que lo que acontece es que hubo en su paso por las instituciones escolares vacíos muy relevantes.

Mediante las artes aprendemos a conformar el sentido del gusto, desarrollamos nuestra personalidad estética, aprendemos a contemplar y degustar la belleza, a desarrollar nuestra sensibilidad y estilo. Disfrutamos ante un concierto, pintura, monumento, película, graffiti, etc., que nos gusta, y lo hacemos en mayor grado cuanto más conozcamos acerca de su autoría, de su historia y de su originalidad.

Las artes son áreas de conocimiento que contribuyen a desarrollar nuestra creatividad y alegría. Pocas actividades son más placenteras que interpretar o componer música, pintar un cuadro, realizar un videoclip, idear una instalación, etc. Son momentos en los que nuestras experiencias y nuestros saberes se ponen en acción para crear algo nuevo y bello, para hablar y comunicar nuestros sentimientos, pero también para protestar, criticar aquellas dimensiones de la realidad que nos disgustan, que son injustas, que

nos marginan, omiten o deforman. También para sugerir alternativas a esos mismos problemas y esas injusticias que se denuncian.

De igual manera, el trabajo artístico desarrolla nuestra capacidad de concentración. Cuando se afirma que "la música amaina las fieras" lo que queremos decir es que genera paz y orden en nuestro mundo interior. Pero también nos permite desarrollar nuestra capacidad de empatía, pues una obra de arte puede generar en nosotros dolor, rabia, sufrimiento, compasión, miedo, confusión, excitación... y todo lo contrario.

El mundo del arte nos enfrenta también ante efectos de determinadas políticas económicas, culturales, sociales, laborales, educativas, etc. Así, por ejemplo, nos permite comprender la injusticia de la economía neoliberal, de sus apuestas por la privatización, la mercantilización, el clasismo, las políticas de exclusión, al ver como solo quien tiene suficiente dinero puede comprar una obra de arte y limitar al resto de la población la posibilidad de disfrutar ante su contemplación.

El arte habla también de la realidad de muchas personas, colectivos y pueblos en distintos momentos de la historia, de sus logros, de la calidad de vida de la que disfrutaban, de su nivel de vida, de su vida placentera... pero, asimismo, de todo lo contrario. Fue mediante el arte como también se humilló y convirtió en subalternos a numerosos pueblos, colectivos sociales y, obviamente, también a las mujeres en general, al negárseles capacidades para crear y entender el arte.

En cada momento histórico el arte fue también el lenguaje utilizado para protestar, denunciar, provocar, ridiculizar, hacer visibles realidades injustas; pero también para proponer alternativas liberadoras y empoderar a los colectivos sociales más marginados. La dimensión política del arte es algo que rápidamente entendieron los regímenes políticos autoritarios, las dictaduras; de ahí, las numerosas creaciones artísticas que acostumbran a prohibir, en la medida en que con sus creativos lenguajes también denuncian este tipo de situaciones de opresión, recurriendo a películas, fotografías, pinturas, graffitis, esculturas, canciones, dramatizaciones, etc.

No debemos obviar que entre las grandes revoluciones del siglo XX,

una de las grandes transformaciones que están sufriendo nuestras sociedades viene de la mano de las revoluciones artísticas (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012b, págs. 137-149), mediante nuevas definiciones, concepciones y valoraciones de las distintas producciones artísticas, en especial de las que venían siendo ninguneadas; o sea, las creaciones de pueblos y colectivos colonizados, de etnias subalternizadas, de mujeres y, asimismo, de la juventud.

Todos los movimientos políticos siempre van acompañados de estilos culturales con los que contribuyen a consolidar sus políticas; promueven como estilos o movimientos artísticos hegemónicos aquellos que son más acordes con sus cosmovisiones, con sus intereses. Pero, de la misma manera, en cada momento histórico las vanguardias culturales siempre ponen en acción sus saberes y capacidades para protestar. Así por ejemplo, frente al racionalismo se fue construyendo el romanticismo. En el Reino Unido, frente a una industrialización que arrasaba con los espacios naturales, el movimiento prerrafaelista funcionaba como motor de las protestas y denuncias que llevaban a cabo sindicatos, partidos políticos de izquierda e intelectuales comprometidos; ponía delante de los ojos una naturaleza en todo su esplendor, unos seres humanos serenos, tranquilos y felices.

En la actualidad, es muy visible cómo el arte se vinculó directamente con el mundo del marketing, de la publicidad. Desde las empresas capitalistas, los ejércitos, hasta los partidos políticos recurren al arte para “motivarnos” a consumir, para vendernos productos que no precisamos. Mediante alguna producción artística generan una publicidad tan eficiente que nos fuerza a su consumo, de lo contrario hasta es posible que nos consideremos como personas fracasadas y, obviamente, infelices; es también a través de lenguajes creativos como tratan de convencernos de alistarnos en el ejército o en una determinada organización política o negocio cultural.

El mundo del arte es también el ámbito que genera más iniciativas con las que ocupar nuestro tiempo libre de una manera más relajante, pero igualmente más creativa y placentera.

Igualmente es preciso reconocer igualmente que, en la actualidad, el arte funciona como recurso terapéutico; de ahí la importancia que día a día cobran campos como la musicoterapia, la dramaterapia, la arteterapia, la aromaterapia, etc.

Sin dudad alguna, en el currículum escolar el área de las artes puede desempeñar un papel muy importante como motor de metodologías más significativas y relevantes para el alumnado, como, por ejemplo, el trabajo por proyectos o por unidades didácticas integradas. En este sentido, podemos considerar como espacio privilegiado para la innovación educativa una de las creaciones artísticas más motivadora para las generaciones más jóvenes: el cómic y las novelas gráficas. Una de las grandes aportaciones culturales del siglo xx y uno de los modos de creación de mayor crecimiento y demanda desde las últimas décadas del siglo xx hasta la actualidad. Un ámbito en el que se entrecruzan dimensiones artísticas, poéticas, literarias, históricas, humanísticas, científicas, etc. y que aprecian de manera especial las nuevas generaciones, más influenciadas por la cultura de la imagen.

En general, el acceso a las ciencias sociales, las humanidades y las artes propicia enfrentarse a explicaciones reduccionistas y sesgadas, a las que normalmente recurren los grandes grupos de poder cultural, político y mediático para tratar de lograr el consentimiento de la ciudadanía; permite argumentar y evidenciar las manipulaciones interesadas, abrir los ojos ante realidades y situaciones en las que directa o indirectamente estamos implicados o de las que somos corresponsables.

Es recurriendo a análisis más interdisciplinares mediante los que podemos caer en la cuenta de las posibilidades, de los peligros y de las amenazas de muchos avances científicos y tecnológicos; de cómo pueden servir para devastar la vida, degradar el planeta o, por el contrario, construir un mundo más sustentable y conservar la vida en la tierra; aprender a pensar en la ciencia y dirigir las investigaciones y los desarrollos técnicos para ponerlos al servicio de toda la comunidad, y no para instrumentalizarlos al servicio de quienes tienen más recursos económicos y poder.

La democratización del conocimiento y de la investigación

convierte en exigencia ineludible tomar en consideración sus dimensiones e implicaciones políticas y éticas. Y son estas áreas de conocimiento las que más suelen contribuir a interpelar al conocimiento más instrumental y teórico (física, química, arquitectura, ingenierías...), pero también a otras áreas como, por ejemplo, el derecho o la dirección y administración de empresas.

Toda lectura crítica —característica que siempre consideramos esencial de toda acción de lectoescritura— requiere estar alerta y vigilantes de la información más implícita, sacar a relucir los sobreentendidos que pueden filtrarse en toda redacción y, por tanto, dar lugar a que no lleguemos a ser plenamente conscientes de las consecuencias que se derivan de las interpretaciones realizadas y de la consiguiente toma de decisiones y responsabilidades que se derivan.

La formación que proporcionan las ciencias sociales, las humanidades y las artes es requisito para el ejercicio responsable de nuestros deberes como ciudadanía; de manera especial cuando todavía seguimos recurriendo a pronombres inclusivos como “nosotros”, “nuestro” y marginadores como “ellos”, “los otros” construidos mediante procesos de socialización escolar segregadores y jerarquizantes y a través de una cada vez más invasiva y censurada red mediática que controlan pocas personas. Mediante el ejercicio de la lectura crítica de cualquier obra de teatro, novela, poema, relato histórico, dibujo, escultura, creación arquitectónica, etc., podemos sacar a la luz silencios, distorsiones, quejidos, reivindicaciones, luchas de otros colectivos sociales y pueblos que el humanismo dominante, colonizador, sexista y racista generó y etiquetó desde sus espacios de poder no democrático. Es necesario reconocer que una gran parte de las creaciones literarias, filosóficas y artísticas presentadas como cultura superior y, por tanto, a seguir e imitar, son textos que fallan en su función se servir para problematizar nuestro presente; ocultan sobre la base de silencios y distorsiones a colectivos sociales marginados, pueblos originarios —incluso muchos de ellos no disponen de documentos escritos que consultar—, movimientos de resistencia a los poderes dominantes, etc.

## *La inclusión de la Educación Financiera en el Sistema Educativo*

Las políticas de los gobiernos neoliberales en educación aprovechan momentos como el actual de fuerte crisis financiera y laboral para dar mayor empuje en el currículum de la escolaridad obligatoria a las dimensiones economicistas y a la formación para el empleo. En este sentido, llama poderosamente la atención que las escasas revisiones e innovaciones que se plantea la Administración educativa sobre los contenidos y las competencias obligatorias de los currículos se centren en este tipo de dimensiones economicistas. Este es el caso de los nuevos contenidos económicos que fueron incluidos en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, denominados como *Educación Financiera*[2].

Esta ampliación de contenidos, para lograr un mayor consentimiento entre la opinión pública, se lleva a cabo de la mano de la divulgación del poderoso e instrumentalizado Informe PISA. Este informe de la OCDE, que cada tres años mide la comprensión lectora, las competencias en matemáticas y en ciencias del alumnado de 15 años de 65 países del mundo, incluyó en la edición 2012[3] un conjunto de ítems destinados a evaluar la educación financiera. De momento, son 18 los países que participan en la evaluación de destrezas en temas financieros: España, Australia, Bélgica, Brasil, China (Shanghái), Colombia, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estados Unidos, Estonia, Francia, Israel, Italia, Letonia, Nueva Zelanda, Polonia y República Checa[4]. Es llamativo, no obstante, que países con un notable y consolidado Estado de bienestar y exitosos en esta prueba como Finlandia, Suecia, Noruega y Dinamarca no se sumaran a esta iniciativa.

La importancia de la Educación Financiera para la OCDE y que justifica su incorporación en PISA 2012[5] se condensa en argumentos cuyo valor implícito es la no existencia de un Estado de bienestar. Así, por ejemplo, se aduce la urgencia de apostar por la “educación y

la conciencia financiera" debido a la "creciente transferencia de riesgos a los hogares, que son cada vez más responsables directos de las decisiones financieras esenciales para su bienestar en el futuro", debido, principalmente, a tres grandes fenómenos:

a) Las grandes transformaciones que sufrirán las *pensiones de ¡ubilación*, o sea, su desaparición en la práctica y, por tanto, la necesidad de que la ciudadanía busque compensaciones mediante, por ejemplo, planes de pensiones privados.

b) Una mayor responsabilidad individual en los asuntos relacionados con la *salud y enfermedad* y, por consiguiente, la necesidad de contratar seguros personales para garantizar una cobertura sanitaria.

c) La importancia para las familias de planificar e invertir adecuadamente en la *educación* de sus hijas e hijos; o, dicho con otras palabras, la supresión de las becas y, por tanto, la necesidad de ahorrar para pagar las matrículas escolares; la necesidad de aprender a gestionar préstamos bancarios, "becas-préstamo", etc.

Hasta el comienzo de la gran crisis económica que se inicia en los ochenta en los países desarrollados, este tipo de preocupaciones habían dejado de obsesionarnos debido a que todas las personas que vivían en nuestro país tenían aseguradas estas coberturas por ley; eran obligaciones del Estado para con la ciudadanía. Pero, muy recientemente, cuando comienzan las actuales políticas de recorte, las políticas austericidas, vemos como se empiezan a recortar y suprimir este tipo funciones sociales asignadas al Estado. Las políticas de desmantelamiento del Estado de bienestar que se están llevando a cabo en los últimos años tratan de convencernos, con toda clase de manipulaciones estadísticas e informativas, de que tales conquistas sociales no son "asumibles"; que, dado que estamos inmersos en una enorme crisis financiera, el Estado debe dejar de desempeñar su rol de vigilante de la justicia social y de agente de redistribución para ceder la iniciativa a las corporaciones privadas. Obviamente, se trata de ocultar que en realidad lo que se pretende es rediseñar un nuevo Estado que genere condiciones que permitan a los mercados neoliberales abrir nuevas vías de negocio en áreas como la sanidad, la educación y las pensiones de jubilación,

áreas que hasta el momento actual eran predominantemente de iniciativa pública. Los mercados neoliberales ambicionan obtener cuantiosos beneficios económicos también en estos ámbitos, sin prestar atención a los costes sociales que conllevan en estas áreas las políticas de mercado.

Debería llamarnos la atención que, en un momento histórico como el presente en el que las políticas económicas neoliberales están ocasionando graves problemas e injusticias en la sociedad, a la hora de pensar en una mejor capacitación de la juventud, en vez de incorporar perspectivas del conocimiento más relacionadas con una educación económica crítica, se apueste por la educación financiera.

## *Educación financiera* versus *educación económica crítica*

Una *educación económica crítica*, como una parcela más de las ciencias sociales, debe estar directamente vinculada con una educación política y social; tiene que ayudar a entender cómo las decisiones económicas y políticas están siempre interrelacionadas y afectan, de alguna manera, a la vida de cada persona y a la comunidad social de la que formamos parte. Una educación económica para una sociedad integrada por ciudadanas y ciudadanos tiene que servir, entre sus objetivos principales, para dotarnos de herramientas que nos ayuden a entender y a participar en la toma de decisiones y en la gestión de la vida privada y pública, pero ambas contempladas como interdependientes. Los conocimientos, los procedimientos, las competencias y las actitudes que desde esta parcela del conocimiento se trabajan deben ser aquellos que mejor permitan analizar y entender qué está pasando en nuestra comunidad a nivel productivo y laboral; que ayuden a buscar soluciones informadas a los problemas laborales, económicos y financieros, y que contribuyan a realizar propuestas sobre los modos de organizarnos para mejorar la calidad de vida de toda la ciudadanía; que ayuden a evitar toda clase de explotación humana y, simultáneamente, aseguren la sostenibilidad de la vida sobre el planeta.

Por el contrario, la *educación financiera* se sustenta en el supuesto de que el modelo neoliberal es el "lógico", el único posible, que no existen otras alternativas. Estamos ante una forma de imponer y legitimar un determinado modelo político, económico y social, frente a otros; una forma de obstaculizar el acceso a contenidos culturales que contribuyan a generar debates informados sobre sus disfunciones, ni acerca de otras alternativas. Es una medida más en la dirección de "monetizar todo nuestro talento y enseñárselo al mundo" (Alberto CHAN, 2016, pág. 148), por ejemplo, a través de las redes sociales; desarrollar un acentuado espíritu competitivo sobre la base de que todo puede convertirse en dinero, en una forma de enriquecerse económicamente.

Una prueba de ello es que las decisiones acerca de los contenidos obligatorios, los recursos didácticos y sobre la formación del profesorado, según el Ministerio de Educación le corresponden a la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), el Banco de España y al propio Ministerio de Educación. En ningún momento se habla de otro modelo de corporación bancaria alternativa, más socialmente responsable, participativa, solidaria, transparente, ética y comprometida con la sostenibilidad del planeta como, por ejemplo, el actual modelo de las corporaciones bancarias que integran la Alianza Global por una Banca con Valores (*Global Alliance for Banking on Values*[6]).

Otra demostración de este sesgo neoliberal se pudo constatar en la *Conference on Financial Education "Challenges Ahead: Turning Policy Guidance into Efficient Practices"*[7] (*Conferencia sobre Educación Financiera. "Próximos retos: de la política a las prácticas eficientes*"), coorganizada por la OCDE y el Ministerio de Economía y Competitividad de España, con el apoyo de la Federación de Rusia, el Banco Mundial y el Fondo Fiduciario de la OCDE, celebrada en Madrid los días 10-11 de mayo de 2012. Reunión en la que, además de representantes de las organizaciones convocantes, únicamente estaban presentes portavoces de los bancos tradicionales más poderosos y de las principales agencias internacionales de calificación crediticia o agencias de *rating*.

Es más, la propia OCDE ofrece una explicación acerca de la necesidad de una educación financiera en la que se subrayan las dimensiones individualistas de esta formación. Como pone de manifiesto André LABOUL, jefe de la División de Asuntos Financieros de la OCDE, los Ministros de Finanzas del G8, en junio de 2006, reconocieron el trabajo de la OCDE y sus actividades en el ámbito de la educación financiera. En particular, "reconocieron la importancia de contar con una mejor educación financiera y más conocimientos sobre el tema para mejorar la capacidad de las personas para utilizar servicios financieros y tomar decisiones eficaces con respecto a su bienestar presente y futuro" (OCDE, 2009, pág. 3).

Estamos ante un tipo de formación con la que educaremos personas que asumirán como muy difícilmente subsanables las injusticias presentes en el mundo actual y, por tanto, tampoco en el futuro. Considerarán las desigualdades sociales como obvias, fruto de determinismos genéticos o religiosos, o debidas a causas derivadas del azar; pero tendrán demasiadas limitaciones para comprender de qué manera las políticas y legislaciones vigentes favorecen preferentemente a determinados colectivos sociales y personas, y perjudican a otros.

Con este tipo de políticas educativas y con la amplificación y, en general, con la manipulación mediática con la que se explican a la ciudadanía para lograr su consentimiento, aprenderán a ver a la economía como el único motor y razón de ser de las decisiones y medidas a implementar. "Educar financieramente es mucho más que enseñar las técnicas de administrar nuestro propio dinero... Es tener muy claras las reglas del dinero para ser ganadores en este juego" (Alberto CHAN, 2016, pág. 20).

La política, la filosofía, la ética y, en general, las ciencias sociales y humanas se mostrarán como ámbitos del saber de menor importancia. Es preciso ser conscientes de que todos los interrogantes que las alumnas y los alumnos se lleguen o no a hacer sobre el porqué de lo que acontece en nuestras sociedades estarán demasiado condicionados por la estructura de contenidos culturales que el sistema educativo les presenta como más relevantes y pertinentes; por los procedimientos y las destrezas que van

desarrollando en su paso por las aulas, por los dilemas morales que se le vayan planteando y los modos y recursos con que pensarlos y enfrentarlos.

Es obvio que con este tipo de énfasis economicista y positivista en el currículum se dificulta al alumnado poder cuestionarse y hacer frente a la mayoría de las situaciones de injusticia y de privilegio.

Estamos ante una visión instrumental y economicista de todo cuanto se estudia en las aulas; una educación que impide otras problematizaciones y visiones más completas e interdisciplinares acerca del verdadero significado, valor y funciones del conocimiento y, en general, de la educación para construir otras sociedades más democráticas, justas y solidarias.

De la mano de las reformas educativas que se vienen promoviendo en las últimas décadas estamos permitiendo una educación al servicio de una intensa despolitización, claramente individualista, con la que se trata de aislar a cada estudiante-ciudadano, e incapacitarlo para verse en comunidad, y como corresponsable del presente y futuro de su comunidad.

Este énfasis mercantilista se trata de disimular recurriendo a palabras que en el actual momento de crisis económica tienen cierto atractivo y resultan muy convenientes, pero, lo que es más importante, tratando de interpretarlas muy sesgadamente; o sea, instrumentalizándolas para ponerlas al servicio de los sectores económicos más poderosos. Es importante resaltar cómo estamos siendo bombardeados con términos empresariales entre los eslóganes y conceptos con los que el Ministerio de Educación, las grandes corporaciones empresariales y las fundaciones filantro-capitalistas tratan de buscar nuestro consentimiento en la reorientación neoliberal y conservadora de los sistemas educativos. Este es el caso de las palabras de moda en la actualidad en los discursos educativos con los que estos organismos tratan de forzar la aceptación de las nuevas reformas educativas neoliberales, tales como: empleabilidad, cultura del emprendimiento, liderazgo empresarial, *coaching*, *management*, etc. Un lenguaje que vehicula filosofías y modelos didácticos que no casa nada bien con comunidades de descubrimiento o de aprendizaje.

## *La* empleabilidad *y la* cultura del emprendimiento *como motores de las reformas educativas neoliberales*

Tanto el discurso de la *empleabilidad* como el de la *cultura del emprendimiento*, en el marco en el que se pronuncian, nunca ponen en cuestión el actual sistema productivo capitalista y, por tanto, tampoco el vigente mercado laboral. Esta filosofía neoliberal, en consecuencia, va a condicionar decisivamente la educación que los sistemas educativos ofrecen, sus contenidos culturales, metodologías didácticas y modos de evaluación.

Hay demasiada insistencia en los discursos oficiales en que es urgente incorporar entre las finalidades del sistema educativo la de formar personas emprendedoras. Sin embargo, en ningún momento se aclaran los significados y los modelos que subyacen bajo este concepto, qué posibles filosofías podrían vehicular. Más bien se da por sentado que hablar de cultura emprendedora equivale irremediablemente a educar seres humanos adaptados y potenciadores del sistema capitalista. Se omite y trata de silenciar que también existe una filosofía radicalmente diferente que utiliza esos mismos vocablos pero con una añadido distinto, “socialista”; es decir, con una lógica alternativa, una cultura del emprendimiento socialista.

Si realmente el sistema educativo sirve para analizar crítica y reflexivamente nuestra sociedad, tiene que permitir que el alumnado pueda llegar a poner en cuestión la lógica explotadora, tanto de seres humanos como de recursos naturales, que subyace al modelo de relaciones empresariales capitalistas. E, igualmente, debe facilitar el conocimiento acerca de otros modelos productivos alternativos.

Frente a enfoques reduccionistas que tratan de explicar que únicamente existen modelos de propiedad individual o estatal, se obvia que son posibles otros modelos más cooperativistas y comunitarios; que, asimismo, hay diferentes alternativas a las capitalistas en cuanto a las interacciones entre trabajadoras y trabajadores, y entre estos y la comunidad y, en general, con el

público consumidor.

Existen modelos productivos socialistas que, como construcciones humanas, son perfectibles, pero manteniendo siempre una filosofía de fondo: que no se puede explotar a los seres humanos, ni comportarse de manera depredadora con los recursos naturales y el medio ambiente en general. Frente a la lógica explotadora del capitalismo está la lógica solidaria de los modelos socialistas y, por consiguiente, también la urgencia de promover social y educativamente un nuevo tipo de personas emprendedoras; seres humanos "comprometidos con la construcción de un modelo productivo diferente, en el que se erradiquen las causas estructurales del desempleo, la pobreza, la exclusión social y se preserve el ambiente para las generaciones futuras" (Víctor ÁLVAREZ, 2011, pág. 175). Ya no se trata de producir necesidades superfluas y, seguidamente, montar toda una importante campaña de marketing destinada a convertirnos en seres completamente insatisfechos e infelices si carecemos de ese nuevo fetiche que nos tratan de vender. La meta, sin ambages, no es reproducir y acrecentar sociedades de consumo, sino la de procurar la satisfacción de necesidades que mejoran nuestra calidad de vida, la de nuestras comunidades y, en general, la vida en el planeta.

La cultura del emprendimiento socialista es también uno de los aprendizajes que facilitó la comprobación de importantes errores del socialismo del siglo XX, en especial, el fundamentalismo de que todos los medios de producción deben ser de propiedad estatal y, por tanto, penalizando e incluso criminalizando otras modalidades de emprendimiento personal, familiar, comunitario y colectivo. Como subraya Víctor ÁLVAREZ (2011, pág. 117), "la propiedad total y absoluta del Estado sobre todos los medios de producción, distribución y comercialización lo que hace es engendrar el capitalismo de Estado y obstaculizar el control obrero, la autogestión y el control social, recrudeciendo la explotación del trabajo asalariado y la exclusión social, incluso en una escala mayor ante la disolución de los sindicatos y organizaciones de base, lo cual hace imposible cualquier forma de organización y reivindicación laboral y comunitaria".

El nuevo emprendimiento socialista busca satisfacer necesidades humanas sobre la base de "crear empresas de propiedad social comunitaria que contribuyan a la construcción de un nuevo modelo productivo socialista, con nuevas formas de generación, apropiación y distribución de los excedentes económicos" (Víctor ÁLVAREZ, 2011, pág. 176).

Este modelo de cultura emprendedora se enmarca también en lo que se viene denominando como "economía social y solidaria" (Claude ALPHANDÉRY, 2011; Nathalie CALME, 2012; Susan GEORGE, 2010); modelo en el que el ser humano y su entorno medioambiental se sitúan en el eje de la toma de decisiones empresariales, y no el capital y la obtención de mayores riquezas al precio que sea. Estos nuevos modelos están destinados a potenciar la democracia en la toma de decisiones y la gestión de las iniciativas emprendedoras, al tiempo que se conforman modelos de propiedad más horizontales.

Por el contrario, los modelos economicistas neoliberales —basados en una instrumentalización de las posibilidades de la globalización y de políticas desreguladoras exclusivamente al servicio de las grandes corporaciones capitalistas- conllevan inevitablemente un fortísimo incremento de las desigualdades sociales y, por supuesto, la degradación y la destrucción del medio ambiente. La búsqueda de mayores plusvalías en este modelo obliga a acentuar los procesos de explotación de los trabajadores y las trabajadoras, al tiempo que obliga a un imparable proceso de manipulación informativa y de deseducación para lograr un cierto consentimiento de la población que evite la rebelión y la encauce hacia posiciones de protesta más suaves y, por tanto, ineficaces. En este proceso de acentuación de la explotación y la dominación es decisivo que la ciudadanía asuma la lógica que facilitó el mantenimiento de las políticas de Margaret Thatcher durante tantos años, TINA: "*There is no alternative*" (no hay alternativa) (Vicenç NAVARRO, Juan TORRES LÓPEZ y Alberto GARZÓN ESPINOSA, 2011).

El conocimiento de estas alternativas, de distintas modalidades de prácticas productivas cooperativistas y autogestionarias es algo que, por ejemplo, casi nunca se incluye en los proyectos curriculares, con lo cual se reafirma la lógica de la propiedad privada capitalista como

única realidad, sin otras alternativas que apuesten por modelos productivos en los que exista una auténtica participación y control democrático por parte de la ciudadanía.

Es preciso ser muy conscientes de que la institución escolar es el lugar en el que se nos ofrecen las claves para entender nuestras sociedades y las distintas interacciones que establecemos con el resto del mundo; algo que se lleva a cabo si recurrimos a estrategias didácticas de empoderamiento y que, sobre la base de facilitar el acceso a información relevante, pero también divergente, recurren además al debate democrático, facilitando por tanto que cada persona pueda discutir, objetar, contradecir, reafirmar, apoyar, solicitar aclaraciones, disentir, protestar, felicitar, reconocer... a sus interlocutoras e interlocutores.

Aprender conlleva interrogarse, preguntar y establecer una apertura mental y afectiva de diálogo con otras personas; supone una importante aceptación de que los demás son seres iguales. Dialogar implica una situación de ponerse a la altura y en el lugar del otro, de respeto, aceptación, recepción y espera, confiando en que nos puede servir de ayuda para aclarar, solucionar, continuar el camino de búsqueda. Y estas son las claves para una educación económica crítica.

En este mundo globalizado bajo parámetros neoliberales, fácilmente podemos constatar todo un entramado bien organizado de instituciones economicistas supranacionales que condicionan cada vez más y, de manera más decisiva, las políticas a implementar por cada uno de los distintos países. La OCDE con PISA vigila la educación, como estamos viendo; el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Central Europeo (BCE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Asiático de Desarrollo (AsDB) y el Banco Africano de Desarrollo (AfDB) la economía; la Organización Mundial del Comercio (OMC), el mundo de los negocios, el mercado laboral y la producción; la OTAN, las políticas de defensa y el mercado de armamentos; el Vaticano, los asuntos religiosos y, a mayores, muchos aspectos de la vida social, familiar y de la educación, etc. Este tipo de organizaciones mundiales tiene una importante capacidad de influencia, pero conviene ser

conscientes de que son instancias que apenas precisan dar explicaciones públicas, ni rendir cuentas de lo que hacen y exigen, ni tampoco de sus errores.

Una de las claves del poderío de estas instituciones, salvo el Vaticano, radica en su capacidad de manejar y sacar a la luz datos estadísticos de cada uno de los países; en establecer comparaciones y hacerlas públicas. Sus estadísticas deciden y reorientan continuamente la toma de decisiones de los gobiernos de cada país. Hasta los propios partidos políticos que en cada momento están en la oposición recurren a estas estadísticas para extraer los dardos que dirigir contra los gobiernos y sus distintos ministerios.

No podemos perder de vista que corremos el riego de que, pese a tener claro que vivimos en una sociedad en la que el conocimiento es una de las dimensiones que debemos potenciar más en el ser humano, dadas las políticas educativas mercantilistas que se vienen implementando en las últimas décadas, se esté promoviendo un currículum oculto caracterizado por el desaprendizaje generalizado de todas aquellas dimensiones culturales que no aparezcan directamente vinculadas con las necesidades de la economía, con un utilitarismo de cortas miras; educando a personas acríticas y un tanto irreflexivas. Metas educativas que entran en flagrante contradicción con las concepciones de empoderamiento y emancipación que hasta no hace mucho tiempo nadie ponía en cuestión.

Si en otro tiempo la filosofía sirvió para limitar los excesos de una religión interpretada de modo fundamentalista e incluso recurriendo a toda clase de argumentos injustificables, es ahora también cuando se precisa de una mayor atención a las humanidades, las ciencias sociales y las artes para evitar toda clase de manipulaciones, dogmatismos, sesgos y excesos en el campo de las ciencias experimentales, las tecnologías y de la economía; de ahí, consecuentemente, la necesidad de que tales ámbitos del conocimiento cuenten con la suficiente presencia en el proceso formativo de las nuevas generaciones.

## *Sentido y finalidades de las Ciencias Experimentales y Tecnologías*

En el momento presente existe una significativa convergencia de intereses, pero no todos igualmente aceptables, acerca de la importancia del conocimiento científico, de las matemáticas y de las tecnologías digitales en la educación de la infancia y de la adolescencia. Una línea de apoyo tiene como razón de ser contribuir a empoderar a la ciudadanía, otra está más conectada a los nichos de negocio, a los mercados que vienen abriéndose en torno al conocimiento y a las aplicaciones en estos ámbitos.

Es obvio que una buena educación y alfabetización en estas áreas de conocimiento es imprescindible para conformar sociedades con una ciudadanía capacitada y optimista en relación a las posibilidades de transformar el mundo actual dentro de marcos donde se prime la justicia social.

Nuestra vida cotidiana está encadenada por completo a informaciones directamente relacionadas con estos ámbitos de conocimiento. La conservación de la salud y la curación de enfermedades y dolencias, nuestra alimentación, el tipo de trabajos que se demandan, la seguridad y la salubridad de las condiciones en las que se realizan, las ocupaciones de ocio y tiempo libre, la educación y las relaciones sexuales y afectivas, el tiempo y el modo de descanso, la vestimenta, las condiciones de habitabilidad de los hogares, el consumo eléctrico, la contaminación de los vehículos con los que nos desplazamos —en y desde las ciudades y en la naturaleza en general—... pueden ser diferentes en función también de la información científica y de las tecnologías que se manejan y del grado de interdisciplinariedad de las miradas con las que analizamos, valoramos y tomamos decisiones relacionadas con estos temas.

Esta educación debe conllevar un trabajo interdisciplinar —en cuanto a los contenidos y las informaciones— e integrado —en lo referido a la metodología didáctica a utilizar—, en el que el alumnado y el profesorado se vean obligados a confrontar los conocimientos, las aplicaciones y las tecnologías científicas con opciones y dilemas morales; a plantearse de manera clara asuntos como, por ejemplo:

necesidad y grado de prioridad, qué urgencias resuelven; quiénes son sus posibles y factibles destinatarios; qué personas y colectivos pueden y deberían beneficiarse con prioridad; qué urgencias científicas y tecnológicas no están siendo atendidas y por qué, etc.

Una educación científica y tecnológica conlleva ser consciente de que cuando se argumenta y se trata de convencernos sobre la pretendida neutralidad del conocimiento en estas áreas, en demasiadas ocasiones estas líneas argumentales de justificación suelen encubrir las estrategias mediante las que se llevan a cabo presiones, más o menos directas, para condicionar y redirigir investigaciones; por ejemplo, a través de mayores o menores facilidades para acceder a fuentes de financiación, incidir en motivaciones *ad hoc* para realizar determinadas patentes y desarrollos prácticos, etc. No podemos desconocer cómo, en la mayoría de los casos, estas áreas de conocimiento vienen y suelen ser instrumentalizadas para ocultar o disimular enormes intereses de gobiernos poco democráticos, e inclusive autoritarios, de corporaciones empresariales y financieras, de pretendidas necesidades de ejércitos, de organizaciones delictivas (por ejemplo, de narcotráfico y de tráfico y explotación de seres humanos), etc. Las nuevas armas del presente y del futuro precisan del conocimiento científico y tecnológico, al igual que las cada vez más poderosas redes de vigilancia y de control de la ciudadanía por parte de grandes corporaciones empresariales y financieras, de gobiernos autoritarios y dictaduras, etc. Pero también es en estas áreas donde tenemos grandes posibilidades de mejorar la salud, la alimentación y las condiciones de vida de toda la ciudadanía, de acceder a viviendas y lugares de trabajo con mejores condiciones de habitabilidad, de mejorar la calidad de vida de y en la comunidad, etc., al igual que impedir la extinción de especies animales y vegetales, de consolidar modos de vida sustentables. Son dilemas de esta índole los que cada vez deben estar más en los debates públicos, en el ejercicio de los derechos humanos y de la participación democrática de la ciudadanía.

Por consiguiente, es urgente abrir debates democráticos acerca de las finalidades de los sistemas y las etapas educativas, así como de

manera específica acerca de los contenidos de la educación, de las distintas áreas de conocimiento y de los contenidos y los procedimientos a atender de manera prioritaria.

Además, una alfabetización científica y tecnológica es indispensable en una época en la que todos los medios de comunicación (periódicos, revistas de divulgación, emisoras de radio, cadenas de televisión, redes sociales —Facebook, Twitter, blogs, wikis...) de manera incesante publican y divulgan información, normalmente con un tono bastante alarmista acerca de nuevos descubrimientos, de remedios definitivos y salvíficos, etc., al tiempo que ocultan intereses comerciales o, sencillamente, son fruto de intoxicaciones pseudocientíficas dedicadas a aprovecharse de la ingenuidad y la ignorancia, y, cuando no también, de la desesperación de quienes la medicina más oficial no puede curar.

Evitar y defenderse de la manipulación informativa en estos ámbitos es una tarea urgente que los sistemas educativos deben contemplar entre sus finalidades a la hora de seleccionar tanto contenidos como procedimientos y metodologías adecuadas con las que trabajar en las instituciones escolares.

Una ciudadanía informada, crítica y democrática es imprescindible, asimismo, para poder influir en el establecimiento de las líneas prioritarias de investigación y desarrollo que deben financiar los gobiernos, así como favorecer en las universidades e instituciones de investigación que reciben dinero público. Una línea de acción que es perentoria de manera especial en los ámbitos científicos y de las ingenierías para, por todos los medios, tratar de frenar la privatización de los resultados de las investigaciones y de las patentes generadas con dinero público y/o con los recursos —humanos y materiales— pertenecientes a instituciones públicas. Demasiadas patentes y resultados muy valiosos de investigaciones llevadas a cabo con dinero y recursos públicos acaban siendo comercializadas y rentabilizadas por empresas y corporaciones privadas, facilitadas, a su vez, por investigadores e investigadoras capaces de venderse a cualquier postor.

Una buena alfabetización científica obliga a enfoques de trabajo interdisciplinares e integrados en los que se contemplen

interactivamente análisis y datos de lo que viene aconteciendo a lo largo de la historia y en el momento presente; que se tomen en consideración asuntos como, por ejemplo: las condiciones de desarrollo y beneficiarios y destinarios de la investigación y de la aplicación de experimentos y de tratamientos científicos y tecnológicos; los efectos colaterales de esos conocimientos en pueblos originarios —incluido el favorecimiento de epistemicidios que se utilizaron, a su vez, para robarles sus saberes—, en países poco desarrollados o, también, bajo dictaduras militares; las discriminaciones en la concepción, el diseño, el desarrollo y las aplicaciones de las investigaciones que de las que son víctimas colectivos sociales específicos (mujeres, niñas y niños, personas adultas, personas de la tercera edad), dependiendo de su clase social, de su capital cultural, nacionalidad, sexualidad, género, creencias religiosas, de su pertenencia a unas determinadas etnias, etc. Una buena y democrática alfabetización obligará a sacar a la luz los riesgos ambientales y su influencia en las condiciones de vida de otras especies animales diferentes a los seres humanos, en especies vegetales, en el avance o freno de la contaminación ambiental, en las implicaciones para hacer frente al cambio climático y garantizar la sustentabilidad de la vida en este planeta. Es preciso que los enfoques integrados formen la cotidianidad de las metodologías con las que estudiantes y docentes se ven obligados a trabajar en las aulas; a plantearse preguntas y a cruzar con asiduidad estos contenidos, procedimientos y competencias científicas con informaciones y contenidos históricos, filosóficos, éticos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, políticos, económicos... Una filosofía semejante es de importancia fundamental en la construcción de un conocimiento verdaderamente democrático, inclusivo, público y al servicio de toda la sociedad.

Las asignaturas directamente vinculadas a estos campos de conocimiento científico y tecnológico no únicamente deben tener como misión tratar de orientar a las alumnas y los alumnos a proseguir en especialidades y titulaciones en este ámbito, sino que, al menos en las etapas obligatorias, es necesario que estén más dirigidas a que el alumnado acceda de una manera sistematizada,

comprensible y crítica al conocimiento, a la comprensión y al dominio de procedimientos, al desarrollo de actitudes y de sensibilidades científicas, tecnológicas y culturales adecuadas para ser ciudadanas y ciudadanos activos, informados, reflexivos, responsables, críticos y democráticos.

No podemos ignorar tampoco cómo los contenidos y las metodologías didácticas empleadas en estos campos no lograron atraer a las mujeres a estos ámbitos científicos y tecnológicos, en el mismo grado que lo hicieron con los niños y jóvenes. Las mujeres fueron invisibilizadas en la investigación y el desarrollo de la ciencia y de las tecnologías e ingenierías, un hecho que aún, y en gran medida, hoy día se sigue produciendo. Sus aportaciones vienen siendo ignoradas y silenciadas. Por consiguiente, esta es una situación que es preciso enfrentar y resolver si realmente luchamos por sociedades verdaderamente inclusivas. Una problemática semejante dejó al margen del conocimiento académico, en los contenidos obligatorios en el currículum, los contenidos culturales construidos a lo largo de la historia por los pueblos originarios en los distintos continentes, lo que nos debe servir también para incorporar perspectivas de etnociencia en las distintas disciplinas científicas.

Es preciso capacitar y hacer consciente al alumnado de la necesidad de una utilización responsable de estos saberes y tecnologías en un mundo en el que una utilización irresponsable y perversa es la que caracteriza a demasiados usos, tal y como podemos ver con excesiva asiduidad en noticias en todos los medios de comunicación. Como ya se especificaba por la UNESCO en julio de 1999, en la *Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso*, celebrado en Bucarest, en la famosa *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*[8]: “La enseñanza científica, en sentido amplio, sin discriminación y que abarque todos los niveles y modalidades es un requisito previo esencial de la democracia y el desarrollo sostenible [...] Hoy más que nunca es necesario fomentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y todos los sectores de la sociedad así como las capacidades de razonamiento y las competencias prácticas y una

apreciación de los principios éticos, a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos. Habida cuenta de los progresos científicos, es especialmente importante la función de las universidades en la promoción y la modernización de la enseñanza de la ciencia y su coordinación en todos los niveles del ciclo educativo".

En las sociedades realmente democráticas y comprometidas con la democracia y la justicia social esta alfabetización científica y tecnológica conlleva un compromiso por parte de las diversas Administraciones públicas para que esta clase de finalidades sea alcanzada por todas las ciudadanas y los ciudadanos.

No obstante, no podemos pasar por alto que en el momento presente las ideologías y las políticas neoliberales que caracterizan a nuestros gobiernos y a las instituciones europeas también marcan las finalidades con las que se vienen diseñando los sistemas educativos y las reformas educativas que promulgan, como por ejemplo en el Estado Español, la LOMCE.

Es esta orientación ideológica y las concepciones científicas que conlleva, la que explica que en dicha Ley Orgánica se decida desdoblar la tradicional materia "Conocimiento del Medio" —que conllevaba un planteamiento mucho más interdisciplinar, o sea trabajar de manera integrada Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales—, en todos los cursos de la Educación Primaria, en dos asignaturas troncales diferentes: Ciencias de la Naturaleza, por un lado, y Ciencias Sociales, por otro. Con la LOMCE ambas materias se estudian por separado, aunque en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE de 1 de marzo de 2014), en el Anexo I se reconoce que "los contenidos de las Ciencias de la Naturaleza están conectados con los propuestos en otras áreas, por lo que es preciso trabajar las relaciones existentes entre ellas". Pero es la típica frase que no obliga a nada, pues hasta las editoriales de libros texto construyen los libros de texto por asignaturas, dificultando al profesorado que trabaja con ellos el poder construir proyectos curriculares más integrados, trabajar por proyectos.

Este recurso a frases hechas, que “suenan bien” y que aparentan un cierto progresismo e innovación, queda de manifiesto en que cuando se revisan en los reales decretos mediante los que se desarrollan los contenidos de las distintas asignaturas, desgranándose y detallándose minuciosamente estos en seis dimensiones (contenidos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares de rendimiento y resultados de aprendizaje evaluables), no se contempla la más mínima prioridad en promover concepciones interdisciplinares, ni tampoco proyectos curriculares integrados, tal y como veremos un poco más adelante.

## *STEM y los nuevos negocios biotecnológicos y de seguridad y vigilancia*

A lo largo de la historia hemos visto cómo los sistemas educativos se vinieron tratando de orientar e instrumentalizar en función de los intereses y las necesidades de los grupos y colectivos sociales con mayor poder político, económico y religioso. En el momento actual es también muy visible un tipo de presiones similares, tratando de forjar un nuevo tipo de personalidad con ideales, aspiraciones, deseos, motivaciones que sirvan como motor reproductor de un capitalismo financiero y de una sociedad neoliberal. En la medida en que estas presiones sean eficaces, en ese grado la ciudadanía tendrá más o menos difícil poner en cuestión esa ideología y ese modelo de sociedad neoliberal, es decir, según se asuma lo que acontece en la vida cotidiana como más o menos lógico, necesario y obvio por parte de la mayoría de la ciudadanía educada. De ahí, la enorme coacción —más o menos disimulada— a través de todo un amplio abanico de estructuras y de medidas políticas implementadas por las diferentes Administraciones del Estado; pero también, sin menor relevancia, las actuaciones y las presiones de las corporaciones financieras y empresariales de ámbito planetario y de los medios de comunicación que controlan y que, a mayores, poseen grandes facilidades para llegar a audiencias de lo más variado y tratar de lograr su consentimiento.

Si de manera simultánea los sistemas educativos cooperan para

armonizar esos intereses mercantilistas, y además en esta acción se ven obligados a adoptar reformas educativas que incorporan una filosofía y cosmovisión semejante —tal y como se constata en la nueva ley orgánica vigente, la LOMCE, y en los desarrollos normativos con los que se está implementando—, entonces será difícil y/o más lento el trabajo de resistencia contrahegemónico. Este hecho es algo que siempre aconteció a lo largo de la historia, hecho que sigue produciéndose, pero lógicamente, y es necesario reconocer, con efectos prácticos mucho más lentos y no siempre exitosos.

Un ejemplo de este tipo de presiones con mayor audiencia es la que vehiculan mediante un intenso y frecuente bombardeo de un buen número de informes, análisis y datos elaborados por organizaciones como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, para lograr el consentimiento de gobernantes y corporaciones y, de manera concurrente, de la ciudadanía. Apremios también practicados en congresos y reuniones internacionales como, por ejemplo, el Foro Económico Mundial[9], más conocido como Foro de Davos y, en concreto, a través de uno de sus centros más focalizado en proporcionar información, orientación y asesoramiento a quienes están interesados en la *cuarta revolución industrial* en la que nos encontramos, el *Center for the Fourth Industrial Revolution*[10].

Esta cuarta revolución industrial es uno de los más importantes resultados de las sinergias entre conocimientos de las ciencias físicas y biológicas, de las matemáticas y de las tecnologías digitales. Una transformación de los modelos productivos dominantes que viene adoptando denominaciones diversas, pero coincidentes en el tipo de conocimiento que precisan de manera prioritaria. Entre los rótulos más empleados para referirse a esta revolución podemos constatar:

- *Smart-Industries*
- *Industrias digitales*
- *Ciber industrias*
- *FUTURPROD*

- *Industrias 4.0*
- *IMS - Intelligent Manufacturing Systems*
- Transport 4.0
- *Convergencia BANG* (Bits, Átomos, Neurociencias, Genes). Una especie de Big Bang tecno-socio-económico o *Little Bang* aplicado a seres vivos y materiales[11].

Así, en un informe del Foro Económico Mundial de Davos de enero de 2016, *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*[12], se preconiza que, en los próximos cinco años, la revolución tecnológica que se está llevando a cabo simultáneamente con la nueva economía financiera globalizada y con las notables transformaciones geopolíticas que se están produciendo en nuestro planeta van a ocasionar mudanzas de un enorme calado, tanto en el mercado laboral, en las empresas y en los puestos de trabajo, como en las titulaciones y las especializaciones que se van a demandar.

Todo un novedoso mundo de especialidades está emergiendo con enorme pujanza y que, por tanto, marcan las líneas de investigación que se están priorizando a pasos agigantados por parte de los gobiernos, los centros de investigación y las universidades. Entre estas nuevas especialidades y líneas podemos subrayar:

Robótica,
Nanotecnologías,
Inteligencia artificial,
Internet de las Cosas,
Biotecnología,
Edición genética,
Ciencia de los materiales,
Almacenamiento de energía,
Computación cuántica,
Vehículos autónomos, Drones,
Impresoras 3D, etc.

Estamos, pues, ante nuevas facetas del neoliberalismo que tratan de crear nuevos nichos de negocio bajo la faz de una especie de *biocapitalismo* y *tecnocapitalismo* (Clayton PIERCE, 2013). Por doquier podemos constatar que una de las tareas a las que están entregadas las grandes corporaciones es a controlar el conocimiento —tanto en universidades como en centros de investigación, en editoriales y en revistas científicas— para establecer líneas de investigación favorables a sus nichos de negocio, para privatizar patentes y desarrollar y fabricar aquellos productos con mayor poder de fidelizar y convertir en dependientes de su consumo al mayor número de clientes. Tareas estas que van a resultar más factibles y a no asustar a la población en la medida en que se instrumentalizan también a los medios de comunicación dominantes para gestar estados de opinión favorables a sus intereses e, inclusive, para corromper y motivar a las élites políticas de cara a eliminar obstáculos a sus actividades y productos. Con este mismo fin, estas grandes corporaciones financieras e industriales van ofrecer incentivos a grupos de investigación científica con menos escrúpulos morales para ignorar y/o distorsionar datos e informaciones y, de esta manera, favorecer los productos y las ganancias de las empresas que los financian y fabrican. Recordemos, por ejemplo, las presiones y las manipulaciones de las empresas tabaqueras para ocultar investigaciones contrarias al consumo de sus productos e, incluso, manipulaciones y compras de investigaciones que concluyeran que el tabaco no perjudicaba la salud; o el caso de la fábrica de automóviles Volkswagen engañando acerca del grado de contaminación que generaban las emisiones de sus vehículos, anunciados como “ecológicos”; o cómo los gobiernos occidentales estuvieron ocultando datos y, además, mintiendo acerca de la inmensa crisis financiera que se estaba generando en la década de los ochenta, en especial en los países más desarrollados.

La instrumentalización mercantilista del conocimiento científico por parte de seres humanos con un sentido común neoliberal, neocolonialista y conservador posibilita la consolidación de enormes y muy peligrosos negocios tecnocientíficos y biocientíficos destinados a un producir el inmenso enriquecimiento de unas pocas

personas mediante la creación y el desarrollo de una compleja red de grandes corporaciones coordinadas para conseguir saberes, tecnologías y patentes con las que multiplicar su poder y sus beneficios, sin tomar en consideración sus peligrosos, nefastos e injustos efectos colaterales para el resto de seres humanos y los ecosistemas que garantizan la sustentabilidad de la vida en este planeta.

Podemos ver así, por ejemplo, un biocapitalismo orientado a maximizar el cuerpo humano, llegando incluso a asumirse como humano 2.0 o cyborg[13], pero para ponerlo al servicio de la maquinaria productiva en el marco de las sociedades neoliberales; no obstante, para una mejor rentabilidad se precisa cortocircuitar su conciencia, de modo que se elimine el control que proporcionaría el contraste con una mente bien formada, además, por las ciencias sociales, las humanidades y las artes —los ámbitos de conocimiento que posibilitan el descentramiento y la superación de análisis egocentristas y egoístas; que contemplan al resto de seres humanos como iguales y que nos ayudan a vernos como corresponsables de la sostenibilidad del planeta, de la vida.

Son estos ámbitos de conocimiento científico y tecnológicos los que están gozando de toda clase de apoyos públicos y privados. Así, dentro de las políticas educativas el acrónimo STEM [*Science*, *Technology*, *Engineering* and *Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)] se convirtió casi en la fórmula mágica para resolver todos los problemas del futuro, tanto personales —encontrar empleos bien remunerados y estables— como sociales. Con mucha frecuencia los informes que realizan tanto organizaciones como la OCDE —en concreto, mediante las pruebas PISA—, como las organizaciones empresariales, de las fundaciones dependientes de los grandes bancos, como del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y, obviamente, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, vienen insistiendo en las últimas décadas en la necesidad de dirigir un mayor número de estudiantes y de recursos financieros a los estudios y las especialidades con mayor potencial para conformar un

potente biocapitalismo y tecnocapitalismo. De este modo, tanto en las universidades públicas como en las privadas y en los centros de estudios universitarios especializados vinculados directamente a grandes corporaciones empresariales y financieras, se privilegian titulaciones como:

- Ingeniería genética,
- Ingeniería biónica,
- Genómica,
- Biología molecular,
- Bioquímica,
- Farmacología,
- Neurología,
- Medicina regenerativa,
- Informática,
- Estadística,
- Física,
- Nanotecnología,
- Robótica,
- Derecho,
- Economía, etc.

Es en estas áreas donde se concentran los saberes para hacer los mayores y mejores negocios:

- *Biocapitalistas*: la fabricación de medicinas, tecnologías, tratamientos y programas para conservar o recuperar la salud; con el "perfeccionamiento" de los alimentos, por ejemplo, mediante la creación de productos transgénicos, de alimentos y bebidas enriquecidas artificialmente (sin suficientes garantías sanitarias y ambientales) destinadas a personas y animales; la fabricación de fertilizantes y revitalizantes (que eluden los controles acerca de su toxicidad), etc.
- *Tecnocapitalistas*: la invención y el desarrollo de toda clase de armamento destinado a la defensa, la vigilancia, la seguridad y la

ciberseguridad; los conocimientos y las tecnologías necesarias para las industrias de armamento, para las fábricas de tecnologías digitales, para las centrales nucleares, para las empresas dedicadas a la construcción, para el diseño y la fabricación de satélites y tecnologías de vigilancia y seguridad, etc.

Podemos decir que son este tipo de estudios y especialidades las que se están contemplando con mayor atractivo por parte de las familias de las clases sociales altas, las medias altas y las medias; mientras que las clases medias bajas y las clases más populares las ven menos o, incluso, fuera de su alcance, dado que el énfasis publicitario a ellas dirigido se concentra en las titulaciones de menor rango, como las especialidades de Formación Profesional menos cualificada y, por supuesto, la FPB (Formación Profesional Básica), destinada a aquel conjunto de estudiantes con mayores dificultades para superar la Educación Secundaria Obligatoria.

Yuval Noah HARIRI (2015), el autor del boom *Sapiens. De animales a dioses,* defiende la teoría de que con la inteligencia artificial y la robótica el hombre concluye su desarrollo como *Homo sapiens* y comienza lo que se llamaría el *Homo deus*, o también como los *Posthumanos* (Rosi BRAIDOTTI, 2015). De ahí que la fascinación y el poder que propician estas disciplinas científicas esté generando con mucha asiduidad titulares muy sensacionalistas en la prensa y, por supuesto, avances científicos en los que se destacan nuevos descubrimientos que parecían inconcebibles hasta hace muy poco. Es llamativo como esta labor de pensar en un nuevo tipo de seres humanos hasta hace poco atribuible solo a alguna divinidad está siendo pensada, planificada y desarrollada por laboratorios y centros de investigación. Una de las líneas de investigación con enormes recursos económicos a su disposición es la que tiene que ver con la construcción de robots potenciadores de capacidades humanas, tal y como tiene como meta el proyecto "*el hombre aumentado o Human 2.0*"[14], mediante la combinación de aplicaciones informáticas, biológicas, científicas y de modelos matemáticos específicos.

Numerosas organizaciones están trabajando en estas líneas de

investigación y desarrollo, por citar algunas a modo de ejemplo:

El *Council for Biotechnology Information* (CBI)[15], una coalición de ocho compañías especializadas en biotecnología. Aquí se incluyen poderosos grupos como Aventis CropScience, BASF, Bayer, Dow Chemical, DuPont, Monsanto, Novartis, Zeneca Ag Products, la Biotechnology Industry Organization (BIO) y la American Crop Protection Association (ACPA). Como podemos constatar es una coalición de los gigantes industriales químicos más grandes del mundo que, a su vez, vienen siendo muy cuestionados por sus productos comerciales, en especial los pesticidas sintéticos y tóxicos. Pero no podemos ignorar que también estas grandes corporaciones contemplan entre sus funciones la de divulgar toda clase de información y en todos los medios y los soportes tratando de convencer a la ciudadanía de la bondad y la ausencia de toxicidad de sus productos. No debemos obviar que todo lo relacionado con transgénicos aplicados a cultivos y en productos destinados a la alimentación humana y animal, en general, está siendo culpabilizado por ocultar efectos colaterales completamente dañinos e, incluso, que son el origen de numerosas enfermedades y de la extinción de especies animales y vegetales. Asimismo, son empresas destinadas a la fabricación de toda clase de alimentos genéticamente modificados para criar en granjas a animales, en general, las que diseñan y fabrican insecticidas y pesticidas para fumigaciones masivas, las que contribuyen a avalar los agro-negocios de corporaciones del primer mundo sin escrúpulos para implicar en sus negocios también a gobiernos y grupos con gran influencia política de los países menos desarrollados o también de los desarrollados, pero en manos de gobiernos poco o nada democráticos, ni transparentes.

En el Estado español el grupo empresarial *Zerintia Technologies*[16], que se anuncia con el eslogan "*Traemos al presente, el futuro*", es un ejemplo de esta clase de sinergias entre distintas tecnologías digitales, grupos empresariales y grupos de investigación que, entre sus focos de atención tienen el proyecto Humano 2.0. Este grupo, por ejemplo, pone en interacción varias líneas científicas como:

Internet de las cosas, Aprendizaje acelerado mediante realidad virtual, apoyándose en la investigación en inteligencia artificial y *big data*, el diseño y la implementación de exoesqueletos que potencian el rendimiento humano, la construcción "*biohaking*", a través de la medicina genómica y molecular y la fabricación de medicamentos inteligentes destinados a acrecentar capacidades humanas.

La competitividad y la necesidad de rendir al máximo y de mejorar la productividad -lemas neoliberales que son muy habituales en la actualidad-, son un buen caldo de cultivo para buscar toda clase de ayudas tecnológicas, farmacológicas y estimulantes, incluso drogas menos legales que actúan sobre el sistema nervioso y estimulan una mayor concentración mental y reducen, momentáneamente, el cansancio físico. Tanto para la mejora del rendimiento físico en los entrenamientos en gimnasios como para incrementar el potencial del cerebro para favorecer grados de concentración más intensivos abundan los proyectos de investigación con enormes sumas de dinero público y privado, pues entre sus objetivos declarados subrayan la búsqueda de fármacos y prótesis destinadas a mejorar el rendimiento intelectual, mejorar la productividad individual y, por tanto, mejorar la rentabilidad de las empresas.

Un ejemplo de esta tendencia es el Proyecto europeo de I+D NERRI (*Neuro-enhancement: Responsible Research and Innovation*)[17] centrado en mejorar las capacidades mentales humanas, lo que también se denomina como "neuromejora". Un proyecto de investigación en el que participan dieciocho organismos de diez países distintos. El Estado español está representado por el Centro de Estudios de Ciencia, Comunicación y Sociedad de la Universitat Pompeu Fabra (CCS-UPF).

Pero paralelamente también es necesario ver las amenazas que se derivan de investigaciones científicas y aplicaciones ingenieriles al margen y sin contraste con otras áreas de conocimiento como las humanidades, las ciencias sociales y las artes. En este sentido, son en los ámbitos militar, del terrorismo y del narcotráfico donde estos peligros son mucho más alarmantes. Así, a modo de ejemplo, en el informe *Emerging Cognitive Neuroscience and Related Technologies*

(Neurociencia Cognitiva Emergente y Tecnologías Relacionadas) elaborado por el *National Research Council of the National Academies* para el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, ya se declara explícitamente que la Oficina de Alerta de Defensa de la *Defense Intelligence Agency* - DIA (Agencia de Inteligencia de Defensa) tiene especial interés en identificar áreas de neurociencia cognitiva y tecnologías relacionadas con potencial para desarrollarse durante las próximas dos décadas y que podrían tener aplicaciones militares (pág. 1). Se advierte, asimismo, que entre las líneas de trabajo de mayor interés para el ámbito militar y, en general, para la defensa cabe destacar el diseño y el desarrollo de interfaces cerebrales para controlar ordenadores y máquinas, de fármacos potenciadores del cerebro y de técnicas de neuroimagen. Es llamativo, en concreto, el último capítulo, el 5º, "*Inteligencia Potencial y aplicaciones militares de la neurociencia cognitiva y tecnologías relacionadas*" (págs. 124-145); en él se subrayan las posibilidades de "desarrollo de una forma más humana de luchar en una guerra mediante el uso de armas cognitivas [...] Píldoras en lugar de balas. [...] El concepto de tortura también podría ser alterado por los productos en este mercado. Es posible que algún día pueda haber una técnica desarrollada para extraer información de un preso que no tenga efectos secundarios duraderos" (National Research Council of the National Academies, 2008, pág. 133).

En realidad, es como si la ciencia ficción fuera quien marca la dirección de una buena parte de la investigación militar, pues ya llevamos años hablando de soldados o ciudadanos anónimos convertidos en *cyborgs*, como los personajes famosos de la ficción y de los cómics de superhéroes: Capitán América, Superman, Iron Man, Batman, Spiderman, Punisher, Daredevil, The Punisher, RoboCop, Terminator, y, últimamente Drones de guerra y *Robot Warriors*, y *Killer Robots*. Es como si los excesos y los disparates, fruto de mentes (in)humanas, se interpretaran como posibilidades para el avance científico, como progreso científico y humano.

Se podría afirmar que estamos ante una nueva "muerte de Dios" en la que STEM se convierte en la estrategia salvadora del ser humano; en la que la industria biomédica, biofarmaceútica, genómica, las

biotecnologías, la bioeconomía, las bioingenierías, las tecnociencias, etc., contribuyen a conformar la *biociudadanía*, los nuevos seres humanos del siglo XXI (Nikolas S. ROSE, 2007).

Siempre son las teorías científicas que gozan de mayor apoyo y divulgación y visibilidad en los medios de comunicación, en los centros educativos, en el ambiente cultural las que ayudan a construir el sentido común hegemónico en cualquier sociedad; son estos saberes y lenguajes los que contribuyen de manera más decisiva a que la ciudadanía construya una imagen de sí misma que se aproxime al nuevo canon que fija el biocapitalismo y la biotecnología, ayudan a configurar las aspiraciones y los deseos con mayor poder para determinar las maneras en las que los individuos se comprenden a sí mismos y se relacionan con ellos mismos y con otros pueblos, colectivos y grupos sociales diferentes. Recordemos que durante los siglos XIX y XX la ciudadanía fue conformando sus identidades en torno a características biológicas como la raza, el sexo, el género y la sexualidad, las capacidades intelectuales… que se consideraban como características que otorgaban determinados derechos diferenciales y, en consecuencia, predictores de éxitos o fracasos. "Los proyectos de ciudadanía biológica en los siglos diecinueve y veinte produjeron ciudadanas y ciudadanos que se pensaron como poseedores de una nacionalidad, lealtades y distinciones, al menos en parte, en términos biológicos" (Nikolas S. ROSE, 2007, pág. 133), lo que, a su vez, generaba, en palabras de Paul RABINOW una especie de "*biosociabilidad*" (cit. en Nikolas ROSE, 2007, pág. 134).

En la actualidad, en el siglo XXI, las diferencias ya comienzan a construirse en torno a marcadores genómicos, gracias a todas las posibilidades que ofrece un gran arsenal de medidas biométricas, de historiales médicos individuales en los que se ofrecen datos que, dependiendo de las posibilidades económicas y el estatus social, conllevan facilidades para mejorar su salud y calidad de vida, o, por el contrario, para la inmensa mayoría el pronóstico de un futuro en el que ya se predicen enfermedades cuyos costes muy difícilmente podrá afrontar; de ahí que para estas personas la publicidad de sus historiales sanitarios tengas efectos muy negativos en su vida actual

y futura, que determine en gran medida sus posibilidades laborales, los distintos servicios que puede contratar (seguros de salud y de vida, créditos bancarios…), etc.

El auto-empresario de sí mismo acaba convirtiendo en lógico su nuevo sentido común mercantilista y egoísta y, por consiguiente, termina por aplicarlo también a la promoción de investigaciones y a la generación de conocimiento científico y tecnológico. Un ser no únicamente con un sentido común neoliberal, sino también colonialista, como ponen de manifiesto las luchas que desde hace muchas décadas vienen llevando a cabo los pueblos originarios contra la biopiratería, contra el robo del conocimiento etnobotánico compartido en las comunidades de pueblos africanos, asiáticos, latinoamericanos, etc., mediante el registro de patentes por parte de grandes corporaciones occidentales, con lo que, a continuación, deja de pertenecerles; la destrucción de ecosistemas, los ecocidios, o sea, los delitos contra la naturaleza y la humanidad, el traslado del Norte al Sur de desechos tóxicos y nucleares, altamente radiactivos y contaminantes… (Alberto Acosta, Esperanza Martínez y Frantz J. Broswimmer, 2005; James R. O'Connor, 2001; Vandana Shiva, 2001, 2003, 2008).

La ética de la persona neoliberal, auto empresaria de sí misma, es estimulada y orientada por el grado de coherencia de sus decisiones individuales con las teorías del capital humano (Gary S. Becker, 1983); llega a asumir que el conjunto de las capacidades productivas de una persona es el resultado de conocimientos y procedimientos adquiridos durante su escolarización, depende de lo que se estudia en las aulas; de esos contenidos culturales dependerían desde su posibilidades de acceder a empleos, de tener más altas o más bajas remuneraciones económicas, hasta la estabilidad en un puesto de trabajo, la categoría profesional que se puede llegar a alcanzar, etc. Esta filosofía del capital humano, muy bien instrumentalizada por los *think thanks* neoliberales, los medios de comunicación y los gobiernos conservadores y neoliberales contribuye de manera decisiva a reorientar las miradas, los intereses, las preocupaciones y las elecciones de la ciudadanía a la hora de planificar y tomar decisiones acerca del tipo de educación más conveniente para las

niñas y los niños, y máxime para sus propios hijos e hijas. En un clima intelectual y sociopolítico semejante las personas acostumbran a estudiar y a trabajar con la mirada puesta en el mundo empresarial, en la competitividad económica en los mercados, en el grado de aplicabilidad de los conocimientos y tecnologías, en la eficacia, en la rentabilidad y en los beneficios económicos. Es en el marco de las economías capitalistas desde las que se construyen estas teorías economicistas como se deciden las habilidades, los procedimientos, los conocimientos y las técnicas que los sistemas educativos deben priorizar; es la rentabilidad económica el tamiz a emplear para la toma de decisiones y de inversiones de capital en la educación pública. Pero no olvidemos que también este mismo filtro es con el que se decide la importancia y la prioridad de asignaturas, especialidades y titulaciones universitarias.

Es esta filosofía del capital humano la que se ve reforzada mediante la perversa estrategia de la "política como números" (Fazal Rizvi y Bob Lingard, 2013) que con tanta intensidad promocionan el Bando Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Central Europeo o la OCDE —a través de las pruebas estandarizadas de PISA, y que coloca a las ciencias experimentales, las tecnologías, las matemáticas y al conocimiento financiero como lo más importante, lo que realmente merece la pena. El implícito que se propaga al concentrarse las evaluaciones comparativas y rankings mundiales derivados de PISA únicamente en esas cuatro áreas de conocimiento es que los auténticos motores de la competitividad, de las políticas de empleo y de lucha contra el desempleo están directamente relacionados con la educación que recibe la ciudadanía, pero únicamente en esas áreas de conocimiento; y, por tanto, que los países que puntúan bien en estas pruebas de la OCDE tienen magníficos sistemas educativos.

Las soluciones científicas no tienen por qué ser necesariamente justas; lo serán si no se acompañan de análisis críticos acerca de sus finalidades, efectos colaterales, respeto de los derechos humanos, su nivel de justicia, etc. A lo largo de la historia tenemos ejemplos de todo lo contrario; las ciencias experimentales e ingenierías nos ofrecen numerosas demostraciones de cómo gobiernos, bancos y

empresas, apoyándose en resultados de investigaciones “rigurosas y científicas” deciden políticas de eutanasia científica, legitiman el maltrato y tortura animal, la contaminación alimentaria, la exterminación de numerosas especies animales y vegetales, se desvían las miradas de la contaminación ambiental, o se fabrican drogas, instrumentos y sistemas de tortura humana, se llevan adelante procesos de genocidio de poblaciones etiquetadas de “inferiores” o peligrosas, se realizan experimentos con seres humanos como, por ejemplo, hizo la medicina experimental nazi y, en general, en muchos campos de concentración de un buen número de países con momentos de dictaduras.

El *cerebrocentrismo* derivado de una mitificación de los poderes de la biología, de la genómica y de la neurociencia, de la inteligencia artificial y de la robótica está contribuyendo en nuestros días a la aceptación de un importante reduccionismo que facilita invisibilizar lo social, incluso poder llegar a prescindir de la influencia de la educación, de la filosofía, de la ética, de la historia, de la literatura...; evita tomar en consideración la dura realidad de la existencia de las clases sociales, del racismo, del sexismo, del colonialismo y de múltiples políticas, estructuras, de modelos de toma de decisiones discriminatorias e injustas.

Esta invisibilización de las dimensiones sociales, cívicas, se ve muy favorecida además por la gran multiplicación de especialistas y disciplinas “psi” y de técnicas de autoayuda, de prácticas como la meditación (ahora de moda, pero con la denominación en inglés, *mindfulness*) o la asistencia de entrenadores (pero con rótulos también en inglés: *coaching*), etc. “La explosión de las técnicas de *cuidado de sí* en la sociedad, [es] síntoma de las nuevas formas de gobierno de los individuos que pasan también, y sobre todo, por la modelización de la subjetividad” (Maurizio LAZZARATO, 2013, pág. 110).

El trabajo científico responsable y comprometido con el bienestar común conlleva asumir compromisos éticos y morales laicos, fruto de debates democráticos compartidos con la ciudadanía, verse como sujetos solidarios que ponen su profesionalidad, sus saberes y su experiencia al servicio del bien común; exige denunciar, igualmente,

los peligros de la ciencia interesada, mercantilizada, instrumentalizada con toda clase de manipulaciones que no dudan en recurrir a un positivismo reduccionista que, mediante formulaciones estadísticas, busca lograr el consentimiento de quienes, por no entenderlas, aprendieron a mitificar la valía de tales conocimientos; instrumentalización dirigida a enriquecer a una minoría que, por poseer disponibilidades económicas, se coloca en el centro de cualquier toma de decisiones, en una especie de autocracia que, a su vez, genera enormes injusticias e infelicidad en el resto de los seres humanos, especialmente en los pueblos, las comunidades y los grupos sociales con menor poder.

Tengamos presente que el ser humano neoliberal y positivista tiene una especial predilección para considerar al resto de las especies animales en el mismo plano que el resto de la naturaleza no humana, de ahí que todavía en la actualidad se lleven a cabo toda clase de crueles experimentaciones científicas con las especies animales no humanas; la cosificación a la que son sometidos impide frenar prácticas que desde hace años el desarrollo de la ética impidió que se continuaran practicando con seres humanos.

La toma en consideración de los usos perversos de la ciencia, de manera intencionada o no, así como la ignorancia a la hora de tener en cuenta todo el entramado de implicaciones que conlleva la toma de decisiones en estos campos de conocimiento y tecnologías debe ser algo que también debe obsesionar a los gobiernos, a todos sus Ministerios y Administraciones públicas y, obviamente, en igual medida a los sistemas educativos.

Análisis como los que venimos realizando conviene tenerlos muy presentes en un mundo donde los sistemas educativos se pretenden instrumentalizar al servicio de los intereses de las grandes multinacionales y de los poderes más conservadores sobre la base de formar en las áreas más instrumentales, cercenando la formación humanística, social y artística; sistemas obsesionados con el pensamiento disciplinar y relegando, al mismo tiempo, las filosofías, los análisis y las investigaciones, y las divulgaciones de carácter interdisciplinar, y el trabajo en las instituciones escolares con propuestas curriculares interdisciplinares e integradas a un segundo

plano —si ha lugar.

Es indispensable advertir que entre las modas teóricas que avala el neoliberalismo dominante están las teorías del Capital Humano, con las que se viene contribuyendo a mercantilizar todas las dimensiones de la vida humana, y a considerar y valorar las decisiones y los comportamientos en términos económicos y en posibilidades de encontrar puestos de trabajo en el marco laboral vigente. En este sentido, la racionalidad biocientífica y biotecnológica es plenamente coherente con las estrategias de gobernanza en las sociedades neoliberales. La obsesión por la cuantificación de las conductas y el instrumentalismo biométrico que permite recoger datos genéticos y procesar historiales genómicos se convierten en "limitadores científicos" determinantes de las aspiraciones y de las posibilidades de rendimiento de las personas. No debemos olvidar que la ciencia que en el pasado —desde el inicio de la modernidad—, propició vencer determinaciones de sangre, de linaje, así como la predestinación que proclamaban las religiones para cada ser humano; ello gracias, fundamentalmente, al desarrollo de la filosofía y de la ética que ayudaron decisivamente a devolver la libertad a la ciudadanía y garantizaron la autonomía de pensamiento y, por tanto, propiciaron un decisivo apoyo a las luchas sociales para conquistar la democracia. Más, en la actualidad, la relegación a un ámbito secundario —o su reducción a informaciones, nombres, datos organizados de manera nada significativa ni relevante para el alumnado— de las ciencias sociales, de las humanidades y de las artes puede servir para acentuar enormes e injustas pérdidas; limitar y hasta ayudar a anular libertades individuales que tanto costó conseguir. En la medida en que las asignaturas vinculadas a las distintas áreas de conocimiento se vayan desarrollando en espacios independientes e incomunicados —las ciencias experimentales y tecnologías, por una parte, y las ciencias sociales, las humanidades y el ámbito de las artes, por otro— se estará facilitando que también el pensamiento referido a ellas opere cual líneas paralelas, en el sentido geométrico del término, sin conectarse y entrecruzarse.

El énfasis en STEM se está llevando a cabo bajo lógicas jerárquicas y competitivas favorables a la conformación de un sentido común

neoliberal, muy alejado de las lógicas y de las finalidades de servicio a la comunidad y a la defensa de los Derechos Humanos, de la solidaridad, de la fraternidad y de la justicia.

Como ya de manera muy lúcida nos advirtiera Albert EINSTEIN (1949, s/p), las ciencias experimentales e ingenierías no pueden marcar las finalidades de sus líneas de investigación y de desarrollo, estas solo pueden proveer los medios con los que lograr ciertos fines. Por ello, "no debemos sobrestimar la ciencia y los métodos científicos cuando se trata de problemas humanos; y no debemos asumir que los expertos son los únicos que tienen derecho a expresarse en las cuestiones que afectan a la organización de la sociedad".

Es imprescindible que el sistema educativo contribuya de manera decisiva a la promoción de la *literacidad científica* en la infancia y en la juventud, pero en el marco de contextos colaborativos, democráticos, comprometidos con los Derechos Humanos, la inclusión social, la sostenibilidad del planeta; por tanto, con objetivos nítidos como la lucha contra las enfermedades que afectan a las poblaciones más pobres y desfavorecidas; la defensa de la medicina regenerativa pero pensada para toda la población —no exclusivamente para quien pueda costearla—; una farmacología pensada para curar y no para crear seres humanos dependientes de medicinas costosas; el empuje para el diseño y la creación de redes de comunicaciones pensadas desde las necesidades de la ciudadanía; la mejora de la producción agrícola y alimenticia, pero sin pesticidas, o sea, ecológica y saludable; la pugna en todos los frentes contra la contaminación ambiental y a favor de la ecojusticia, la defensa de un diseño de ciudades y de comunidades al servicio de la infancia, de la juventud, de las personas adultas y de quienes están afectados por discapacidades, etc.

Un currículum relevante, democrático, inclusivo y éticamente empoderador, al servicio de una sociedad globalizada, exige por tanto una selección de contenidos en las distintas asignaturas y áreas de conocimiento para trabajar en las distintas etapas del sistema educativo realizada con estas finalidades: educar una ciudadanía capacitada, democrática, solidaria, justa, inclusiva y comprometida con la sustentabilidad del planeta. Es esta misma

filosofía la que se debe emplear para valorar y evaluar en qué medida, en el momento presente, las disciplinas y las áreas de conocimiento están contempladas con esa finalidad; una filosofía que una vez aplicada nos permite comprobar que muchas de las disciplinas y áreas, aunque tienen rótulos adecuados (literatura, artes, filosofía, ética, ciencias sociales, música, educación física, etc.), no están pensadas con esas miras, sino que, por el contrario, dan como resultado un conocimiento nominalista, vacío de significado y de contenido; se reducen a funcionar como en conjunto de nombres, definiciones y procedimientos que únicamente sirve para pasar exámenes o enfrentarse a pruebas estandarizadas, pero que en la vida cotidiana de las alumnas y de los alumnos carece de utilidad, de aplicación y, por tanto, se viven como no necesarios, como prescindibles.

No trabajar con esta política y filosofía educativa interdisciplinar e integrada de fondo explica que Yuval Noah HARARI concluya su obra *Sapiens* con una interrogación que, asimismo, responde a continuación: “Pero ¿hemos reducido la cantidad de sufrimiento en el mundo? Una y otra vez, un gran aumento del poder humano no mejoró necesariamente el bienestar de los sapiens individuales y por lo general causó una inmensa desgracia a otros animales” (2015, pág. 455).

Todas y todos debemos exigir y vigilar para que se cumpla la filosofía con la que se defiende la necesidad y la urgencia de que en el currículum obligatorio toda la ciudadanía acceda al conocimiento, a las destrezas, a las competencias y a los valores con los que se justifica su necesidad. Lo más importante es hacer una evaluación continuada acerca de si el conocimiento en estas áreas disciplinares y asignaturas es coherente con las finalidades por las que lleva a cabo su inclusión o, por el contrario, lo que se propone para trabajar al alumnado son colecciones de datos, incluso sin justificación suficiente, más o menos desorganizados, que el alumnado se limita a almacenar en su mente el tiempo suficiente para pasar con éxito exámenes y test y que a continuación olvida, ya que no ve la más mínima conexión con sus necesidades e intereses, no precisa de ellos en su vida cotidiana.

## *La LOMCE y la consolidación de la organización de los contenidos curriculares en disciplinas*

La tarea de ayudar a entender el mundo, socializar y capacitar al alumnado se ve dificultada en muchos casos por políticas educativas inadecuadas. Este es el caso de lo que acontece con la nueva legislación aprobada, la LOMCE. Una ley que contempla y potencia una determinada selección y organización de los contenidos, pero además para vigilar su cumplimiento impone un férreo control tecnocrático sobre la comunidad educativa: profesorado, estudiantes y familias.

Con el fin de configurar nuevas formas de subjetividad es preciso someter al alumnado a un conjunto de procedimientos para que acaben por interiorizarlas, reforzarlas y convertirlas en automatismos mentales y conductuales. Un proceso que tendrá más o menos éxito en la medida en que se logren abandonar aquellos valores y modelos de comportamiento social que no sean compatibles con las personalidades individualistas, empresariales y neocolonialistas. Seres consumistas que pasan su vida haciendo elecciones, tomando decisiones, valorando, asumiendo e individualizando los riesgos y, lo que es más idiosincrásico, asumiendo todas las responsabilidades. En el modelo de sociedad que las nuevas reformas educativas tratan de imponer, los seres humanos ya no precisan al Estado; no le van a exigir nada y, por tanto, acabarán por considerar como lógico que no se le pidan responsabilidades para con las personas y sus necesidades. La única célula social que se intenta consolidar es la familia (Margaret THATCHER, 1987), no los partidos políticos, ni las asociaciones comunitarias, ni los sindicatos, etc. Estaríamos ante personas *a-sociales*, guiadas por una racionalidad estadística, dado que los riesgos y los problemas se visibilizan mediante el control de las variables que interesan a quienes controlan el Estado, obviando las desigualdades sociales e injusticias existentes en la sociedad. Cada uno debe gestionar sus dilemas, opciones y riesgos, frente a

los modelos más socialistas y de tipo Keynesiano, en que se contemplan los problemas individuales como problemas sociales, compartidos con el resto de la ciudadanía.

El claro predominio y la hegemonía que conquistó en las últimas décadas la cultura positivista y mercantilista, al modo de los virus más peligrosos, facilita la generalización de un nuevo lenguaje y vocabulario que dificulte análisis políticos para así reforzar mejor el tecnocratismo dominante. Pero para ello apenas se crean nuevas palabras; ni siquiera se gastan esfuerzos en esta tarea, porque se opta por resignificar de un modo conservador y/o neoliberal aquellos conceptos con más poder movilizador que se venían empleando por los grupos políticos, sociales y culturales más progresistas para seguir avanzando en la mejora de la democracia. De este modo, la ciudadanía al perder su lenguaje se le dificulta, e incluso puede acabar por perder sus posibilidades de ver, organizarse, defender y trabajar en pro de otro mundo mejor. Así, por ejemplo, podemos detectar nuevas resignificaciones neoliberales y conservadoras en una parte muy relevante de palabras que hoy obsesionan al profesorado, pues son las que la Administración emplea para hablar y valorar su trabajo y la calidad de la educación de los centros en los que trabajan. Así, algunos significados más realistas a tenor de estas filosofías mercantilistas y competitivas en el vocabulario de las Administraciones públicas podrían ser los siguientes:

**Acreditación**, es el resultado de haber superado los controles burocráticos que establece la Administración educativa a docentes, estudiantes y centros. Controles externos que, a su vez, tratan de constatar que se cumplen los requisitos lo que dicta la Administración y sus cuerpos de inspección y sus agencias de evaluación. Una estrategia burocrática para legitimar que los resultados “creíbles” del alumnado dependen únicamente de las reválidas y los tests externos al centro.

**Buenas prácticas**, son aquellas que las Administraciones consideran exitosas, pero sin debatir antes qué criterios las definen. Se hacen depender de las dimensiones que decide unilateralmente quien las evalúa.

**Calidad**, es el grado de cumplimiento de lo que establece exclusivamente la Administración; medición que se lleva a cabo de manera positivista, mediante tests de los indicadores y estándares de rendimiento que se imponen mediante Reales Decretos. Una vía para asumir como democráticos indicadores arbitrarios impuestos de arriba abajo.

**Competencias**, dimensiones conductuales definidas, operativizadas y evaluables de manera cuantitativa por y para el mercado capitalista.

**Competitividad**, estrategia a promover para lograr la mejora de la educación, consistente en hacer rivalizar centros, profesorado, alumnado y familias entre sí. Una estrategia definida mediante baremos obscuros, o mejor dicho, acorde con los intereses de quien lo convoca: una corporación financiera, bancaria, grupo empresarial, un Ministerio, etc.

**Diálogo**, se hace equivaler a consentimiento coaccionado, a coerción bajo mentiras o amenazas más o menos veladas. Generalmente no se contempla la posibilidad de que las autoridades puedan llegar a ceder como fruto de ese proceso de debate de las propuestas que cualquiera puede presentar. Así, por ejemplo, en España el exministro José Ignacio Wert, cuando presentaba los distintos borradores de la LOMCE, declaraba con bastante frecuencia que él apostaba por el diálogo, pero que sus interlocutores (sindicatos, partidos de la oposición, asociaciones de madres y padres) eran *intransigentes*, que no cedían.

**Eficacia y calidad del profesorado**, es un rótulo que se hace depender únicamente de las puntuaciones de su alumnado en tests de evaluación y reválidas externas, sin contemplar otras variables que pueden explicar esos resultados.

**Elección**, un mantra con el que tratar de convencer a las familias de que apuesten por la educación privada o concertada. Un proceso que llevarían a cabo los progenitores sobre la base de informaciones elaboradas bajo una manipulación informativa en cuanto a los datos que proporcionan las Administraciones del Partido Popular y por la propaganda que los colegios privados

insertan en medios de comunicación y en vallas publicitarias.

**Empleabilidad**, entendida como la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo únicamente en el actual sistema productivo y laboral capitalista, no en otro tipo de modelo de economía y de sociedad.

**Emprendimiento**, una filosofía y metodología didáctica para formar desde las etapas educativas más tempranas a futuros empresarios y futuras empresarias capitalistas.

**Esfuerzo**, la única característica y dimensión del alumnado de la que se hacen depender todas las explicaciones de sus éxitos y fracasos escolares.

**Estándares**, los controles impuestos, sin debate previo, por las Administraciones Públicas Educativas para vigilar, dirigir y evaluar el trabajo docente y del alumnado.

**Estudiantes**, los clientes, el capital humano y cultural, los activos de los centros escolares.

**Evaluación**, la medición cuantitativa de los resultados académicos recurriendo únicamente a tests elaborados por agencias externas, organismos internacionales o por las Administraciones Educativas.

**Excelencia**, los buenos resultados del alumnado de un centro determinado en los tests de evaluación externa; la eficacia del profesorado para entrenar al alumnado en ese tipo de modelos de valoración positivista.

**Innovación**, el conjunto de medidas o la estrategia para reemplazar por tecnologías a una parte del profesorado, a otros profesionales de la educación, o para abaratar recursos didácticos.

**Outputs**, los resultados académicos, pero considerando solo las notas del alumnado, no las condiciones de los centros, o el tipo de estudiantes, culturas familiares y vecinales, inversiones realizadas, etc.

**Rankings**, jerarquizaciones construidas por la Administración Educativa, o con su visto bueno, para facilitar la privatización de las instituciones escolares y, además, etiquetar y/o sancionar al

profesorado de los centros peor puntuados.

Durante años, conceptos como democracia escolar, evaluación, rendición de cuentas, calidad, fracaso escolar, equidad, inclusión... se utilizaban por parte de la izquierda para promover y convencer acerca de la necesidad de reformas progresistas en el sistema educativo. Estos conceptos que fueron siempre uno de los motores de izquierda y, en general, de los colectivos sociales progresistas, ahora desde los laboratorios de ideas de la derecha y de los grandes poderes financieros y empresariales, una de sus líneas de acción es tratar de resignificarlas para acomodar en ellas sus intereses y, por tanto, confundir y acabar convenciendo a quienes las tenían como banderas de su movilización y acción de que deben acomodarse a las nuevas exigencias que, de modo autoritario, se imponen a toda la comunidad escolar (profesorado, estudiantes, familias y asociaciones comunitarias).

Con este tipo de políticas neoliberales el lenguaje de la democracia, del interés comunitario, de la justicia social, va cediendo espacio de un modo peligroso, hasta pasar a verse como lógico el Darwinismo social y la desigualdad entre los seres humanos.

Las políticas mercantilistas contribuyen a una *desdemocratización* de las propias instituciones escolares y, obviamente son una continuidad de procesos de mayor envergadura de *desdemocratización* de las sociedades neoliberales (Wendy BROWN, 2005), cercenando políticas, derechos y espacios para promover y ejercer como ciudadanía activa.

Los sistemas educativos desempeñaron un papel decisivo en la tarea de ayudar a consolidar sociedades democráticas y poder educar a ciudadanas y ciudadanos. Pero ahora que se trata de consolidar y convertir en hegemónico la ideología neoliberal, los centros y el currículum escolar son vistos también como recursos imprescindibles a instrumentalizar y poner al servicio de esta causa.

Los nuevos lenguajes educativos tecnocráticos están siendo utilizados como estrategia para desviar la atención sobre los contenidos culturales verdaderamente relevantes y necesarios para entender y participar en las modernas sociedades. La cultura política

dominante vive obsesionada por los resultados de las evaluaciones comparativas internacionales, lo que sirve para desplazar las miradas sobre qué contenidos escolares realmente merecen la pena y cuáles son más secundarios o inapropiados, e incluso injustos y aberrantes.

## *Disciplinas y control neoliberal de docentes y alumnado*

Para avanzar en esta nueva filosofía educativa, entre otras medidas, el currículum de la LOMCE incorpora tres para hacer realidad esta reeducación del sentido común:

1. *Una nueva jerarquía en la importancia de las asignaturas del currículum*. En la medida en que las evaluaciones externas impuestas en Educación Primaria y en la ESO valoran solo lectura, matemáticas, ciencias experimentales, tecnologías de la información y la comunicación, y conocimientos financieros, estas materias pasan a convertirse en la obsesión de las direcciones de los centros y, por tanto, del profesorado y de las familias. Estas mismas materias también van a ser las visibilizadas por las pruebas estandarizadas PISA, PIRLS y TIMSS.
2. *Una fuerte reasignaturización del conocimiento, dificultando desarrollos curriculares interdisciplinares y transdisciplinares*; desconectando artificialmente las relaciones del conocimiento y agrupándolo en disciplinas que no dialogan entre sí, que funcionan como conocimiento en paralelo sin entrecruzarse (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012). A modo de ejemplo, en Educación Primaria, una materia más interdisciplinar como era *Conocimiento del medio* se fragmenta en dos asignaturas diferentes: Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Modelo semejante al vigente en la LGE de 1970 en el periodo de la Dictadura.

Esta reasignaturización propiciará metodologías y recursos didácticos, libros de texto principalmente, también disciplinares, pues se trata de *entrenar* al alumnado para tener éxito en los exámenes y tests que se utilizan en las evaluaciones externas. Esta presión externa, a su vez, es muy probable que se acabe

convirtiendo en el modelo de evaluación por parte de los propios centros y del profesorado para ir acostumbrando a sus estudiantes a este tipo de evaluaciones.

De estar defendiendo durante la década de los ochenta y noventa un modelo de *currículum abierto y flexible* hemos pasado a otro completamente opuesto, *cerrado e inflexible*, por más que en algunos momentos se recurra a cierta palabrería oficialista de despiste en la que se pretende subrayar la existencia de una *autonomía del profesorado*, pero que se ve en la mayoría de los casos obstaculizada por la legislación vigente en educación, de carácter muy reglamentista y muy sometida a controles burocráticos de manera continuada.

3. *Imposición sin debate previo democrático de contenidos obligatorios del currículum por parte de las Administraciones Estatal y Autonómico* a través de Reales Decretos en los que se detallan de manera minuciosa hasta seis dimensiones a trabajar y evaluar en las aulas:

- Objetivos,
- Contenidos,
- Competencias,
- Criterios de evaluación,
- Estándares de rendimiento, y
- Resultados de aprendizaje evaluables[18].

Esta filosofía de imposición de los contenidos es coherente con un gobierno que no admite el debate, pues no está dispuesto a que se ponga en cuestión el modelo neoliberal, cristiano y neocolonialista que imponen. Los contenidos culturales pasan a estar decididos por las necesidades del mercado, exclusivamente y, lógicamente, por las exigencias ideológicas de los grupos políticos, culturales, religiosos y sociales que apoyan al gobierno.

La cultura del emprendimiento es la nueva filosofía y objetivo de la educación, dada la cultura del riesgo que acompaña a la verborrea que subraya la libertad de elección en los modelos neoliberales. La resituación o la devolución de la cultura del riesgo a nivel individual

es lo lógico una vez que ya no tiene sentido la palabra comunidad ni la asunción de riesgos en común. La des-socialización explica la soledad del individuo y su auto-empresarialización. Un ser individualista a la búsqueda de oportunidades para emprender proyectos que le aporten ganancias, beneficios a título personal; un ser con mirada tipo escáner, evaluando y tasando, buscando oportunidades y gangas.

Dado que se desea favorecer un fuerte conservadurismo cultural y la negación de los intereses políticos en el conocimiento —algo que se ampara con la organización disciplinar—, las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes pasan a convertirse en materias de segunda clase. La excepción es la Historia, cuyo control se recentraliza por completo, para afianzar un nacionalismo y chauvinismo españolista. Es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte quien se arroga en exclusiva la imposición del currículum obligatorio.

Ahora la historia tiene como finalidad convencer a la ciudadanía de que España siempre fue, es y deberá ser como la imagina el Partido Popular en la actualidad. Por tanto, las narrativas que se imponen como obligatorias, los fenómenos, los datos, las fechas y los personajes históricos serán aquellos que conviertan en verosímil la nación española como un ente natural e indivisible. Se instrumentaliza el currículum para transformarlo en un instrumento con capacidad para desmontar otras concepciones del pasado y del presente que puedan poner en peligro el actual modelo de nación española; para convertir en irracionales, interesados, sesgados o politizados los argumentos más federalistas y los que contemplan de manera explícita las realidades de las distintas naciones que componen el Estado español en la actualidad.

La desvalorización de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes implica haber asumido el relato del *fin de la historia*; por tanto, no cabe la revisión del pasado ni la propuesta de otras alternativas sociales, políticas y culturales para el presente o el futuro. El fin de la historia convierte al presente en la realidad final, inamovible en la que hay que aprender a vivir, sin otra opción plausible, en un mundo neoliberal, conservador católico y colonialista. Hablar del fin de la

historia conlleva implícitamente apostar por el fin de la política, entendida como la posibilidad de pensar y comprometerse a implementar otros modelos con los que hacer frente a las desigualdades sociales, políticas, económicas, laborales y educativas existentes en nuestras sociedades. Y, asimismo, cuando se anuncia que ya llegamos al fin de la historia, es muy probable que los destinatarios y las destinatarias del discurso asuman que ya rige la "igualdad de oportunidades", por tanto, que ya no es importante, ni urgente todo aquel conocimiento que puede problematizar estas dimensiones de la sociedad: la filosofía, la ética, la sociología, la historia, la educación para la ciudadanía, etc. Ahora los problemas son exclusivamente técnicos y, por consiguiente, la manera de resolverlos solo demanda conocimiento técnico.

Por tanto, los modelos neoliberales y neocolonialistas precisan educar en el *presentismo,* estimulando una amnesia histórica. De este modo, se facilita la pérdida de la memoria de las luchas y logros colectivos, de nuestros éxitos cuando luchamos juntos. En consecuencia, se favorece la entronización del tecnocratismo y la legitimación de la ideología del profesionalismo para decidir objetivos, definiciones y soluciones.

Esta obsesión por despolitizar la cultura, la economía, el mercado laboral y, por supuesto, la educación, es lo que explica la celeridad del Partido Popular y de la jerarquía eclesiástica católica para eliminar del sistema educativo la antigua asignatura *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.*

Humanidades, artes y ciencias sociales adquieren su carácter formativo, *no adoctrinador*, en la medida en que se dispone de recursos informativos relevantes y de metodologías didácticas pertinentes. Estamos ante la necesidad de tratar con un conocimiento y saberes en constante revisión y que son objeto de cuestionamiento y debate, dada la imposibilidad de su tratamiento con miradas positivistas. Son las áreas con mayor potencialidad para educar una ciudadanía democrática que piensa, conversa, debate, razona, planifica y decide con otros.

El pensamiento crítico, la justicia (social, económica, laboral, cultural y afectiva), la ética y la educación democrática son

dimensiones que no casan nada bien con las filosofías y modelos neoliberales. Lo que se desea es un pensamiento dócil, personalidades sumisas, guiadas por la dictadura de auditorías en las que ni docentes ni alumnado tienen nada que decir, solo asumir. *Se buscan personalidades con miedo a la transgresión (una de las características que es motor de la creatividad, innovación y revolución).* Con un telón formativo de fondo semejante es muy fácil mercantilizar, instrumentalizar y militarizar la producción del conocimiento. Asumir que las únicas certezas deben ser las validadas por las manos invisibles del mercado.

## *Evaluaciones como cultura de la sospecha y de domesticación de la comunidad educativa*

Otro de los signos distintivos de la contra-reforma que pretende llevar a cabo el Partido Popular es el de acentuar los procesos de evaluación externos del Sistema Educativo. Así, en el Título VI de la LOMCE, "*Evaluación del sistema educativo*", se deja claro que este es uno de los ejes que organizan la Ley:

> "Artículo 140. Finalidad de la evaluación.
> 1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:
> a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
> b) Orientar las políticas educativas.
> c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
> d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
> e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea".

La Administración encarga la evaluación del sistema educativo a un organismo claramente dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y para nada independiente, como es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas (Art. 142.1). Aunque también

otorga a las Comunidades Autónomas la posibilidad de llevar a cabo evaluaciones “en el ámbito de sus competencias” (Art 142.1).

El Instituto antes citado tendrá como tarea elaborar evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas, así como construir “el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativa y de todos los sectores implicados en la educación” (Art. 143.3).

Este organismo es, con toda probabilidad, el que tendrá la responsabilidad de llevar a cabo la “*prueba de evaluación individualizada*”, al finalizar la Educación Primaria (Art. 21)[19]. Prueba que, según se especifica, “tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas”. En cuanto a las reválidas de final de la Educación Secundaria Obligatoria (Art.29) y de final de Bachillerato (Art. 36.bis) es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa el organismo que las llevará a cabo, mediante pruebas que ”serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos” (Art. 144.1).

La agencia de evaluación del MECD se presenta ante la opinión pública como neutral, al margen de las ideologías y, por tanto, con posibilidades de definir estándares ideológicamente neutrales y pruebas para medir su logro, también, como no podría ser de otro modo, neutrales. La evaluación de la eficiencia del sistema cobra dimensiones de “tarea técnica” y aséptica en cuanto a las opciones e ideologías en litigio en la sociedad. Por consiguiente, el paso próximo será que con esos resultados “neutros” de la evaluación también la Administración querrá llevar adelante ajustes y reformas en las estructuras del sistema educativo que presentará ante la sociedad también como ideológicamente neutrales.

Hay algo muy preocupante, que se acostumbra a pasar por alto en

el debate sobre la evaluación, es que existen diversas opciones en el ámbito de las teorías y los modelos de evaluación que, si no se explicitan, se asumen las filosofías y las concepciones implícitas en las pruebas que cuentan con el apoyo institucional y político a la hora de divulgar y, por tanto, de instrumentalizar sus resultados. Estamos en la actualidad en el regreso triunfal del positivismo como tamiz de cientificidad y su extensión a campos donde los debates llevan décadas abiertos, cuando en las últimas décadas se había comprobado que en los asuntos sociales y educativos son de mayor utilidad las metodologías más etnográficas y cualitativas. Sin embargo, las ideologías neoliberales se vienen apoyando en un poderoso positivismo vendido como el mejor modelo de cientificidad, objetividad y neutralidad. La obsesión se centra en la mecánica del diseño de las pruebas, tests, buscando lo medible y los resultados generalizables y comparables, con lo cual se relegan los análisis y las decisiones previas referidas a lo que es importante dentro de la filosofía, de los grandes fines de la educación. Se desconsidera cómo el propio modelo de evaluación promueve determinadas prácticas sociales y concepciones de la educación y, por tanto, silencia o etiqueta de perversas a las de sus rivales.

La evaluación dominante, positivista, se analiza con los parámetros de ese paradigma; se obsesiona, de manera principal, con la búsqueda de fórmulas que garanticen una mejor cuantificación, el tratamiento estadístico de los datos. Se da por sentado que no hay otros paradigmas y modelos de evaluación. Estamos, de este modo, ante concepciones de la evaluación dogmáticas que no precisan de justificaciones epistemológicas y teóricas, ni de contrastaciones acerca de implícitos filosóficos, políticos, éticos, sociológicos, culturales y educativos.

En las evaluaciones externas no hay posibilidad de elegir entre agencias externas, algo que va incluso contra las reglas neoliberales de “libertad de elección”. Solemos desconocer qué profesionales dentro de las instituciones vienen haciendo esas evaluaciones comparativistas; cómo se seleccionan, cómo construyen y validan las pruebas, cuál es el coste para los gobiernos de someterse a tales tests, qué otros profesionales dentro de las distintas

administraciones de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas participan y qué costes, por qué únicamente se evalúan las competencias con algunas áreas de conocimiento y no los contenidos de esas mismas disciplinas ni otras que componen el currículum obligatorio, etc.

Es lógico que cada vez más personas tengan demasiadas dudas acerca de cómo este tipo de políticas comparativistas, que se vienen implementado por parte de gobiernos que favorecen políticas de privatización, se está contribuyendo y facilitando o no una injusta desvalorización de la educación pública, dada la cantidad de dimensiones que no se tienen en cuenta en tales mediciones. No podemos pasar por alto que es a la red pública a la que se le recortan recursos económicos y dotaciones de personal, a la par que se mira para otro lado cuando los centros concertados eligen "a dedo" el alumnado y las familias que están en situaciones más ventajosas para tener éxito escolar, promoviendo o no haciendo nada para impedir la aparición de escuelas gueto.

En consecuencia, podemos afirmar que una de las manipulaciones que el MECD intenta llevar a cabo es la de tratar de convencer a la ciudadanía de que sus futuras intervenciones en los centros de enseñanza van a ser, exclusivamente, el resultado de un control técnico y neutral para corregir los desajustes del modelo educativo vigente. El éxito de estas políticas conservadoras dependerá de cómo logren convencer a la población de que esas medidas "técnicas" no tienen nada que ver con ideologías y valores, con fomentar más un determinado tipo de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores en vez de otros.

El lenguaje de la estandarización, con el que va a funcionar este Instituto Nacional de Evaluación, aparece pretendiendo denotar una preocupación por las dimensiones de equidad y justicia social, asegurando que todas las niñas y niños reciben la misma educación. Pero detrás de este tipo de propuestas se oculta otra filosofía completamente diferente: una ideología y política educativa que apuesta por un mayor control y jerarquización en el sistema educativo. Las políticas de estándares construyen una estructura muy jerárquica de poder y acaban promoviendo una fuerte

dualización en el sistema escolar, con centros escolares que acaban acogiendo a los buenos estudiantes y centros en los que se concentra el alumnado más problemático y que acostumbra a pertenecer a familias trabajadoras, a etnias minoritarias sin poder e inmigrantes pobres.

Hay tres grandes transformaciones que tienen lugar cuando las administraciones optan por políticas de control basadas en metodologías de evaluación positivista sobre la base de indicadores o estándares de calidad.

1. Se produce un desplazamiento en el eje de la toma de decisiones. Las resoluciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son decididas, en gran parte, al margen de las comunidades escolares concretas, sin la participación del profesorado, del alumnado y tampoco de sus familias. Aparecen los expertos, técnicos de la Administración que usurpan y reducen el gobierno democrático de los centros escolares y su autonomía.
2. Se acaba reestructurando el sistema educativo según dimensiones de clase social, etnia y religión, ya que las decisiones técnicas y políticas neoliberales, conservadoras y neocolonialistas condicionan los contenidos culturales que se trabajen en las aulas, así como las estrategias metodológicas y las propias formas de evaluación de los aprendizajes. Acaba surgiendo una educación para las élites y otra para las minorías y los grupos socialmente desfavorecidos.
3. El fuerte control externo de los centros que produce la estandarización contribuye, asimismo, a incrementar el burocratismo hasta límites que afectan negativamente al tiempo disponible por el profesorado para trabajar colaborativamente entre sí, para actualizar profesionalmente y, por supuesto, para realizar un adecuado seguimiento de cada alumno y alumna, así como para coordinarse con las familias y con otras organizaciones y agentes sociales de la comunidad.

Los datos de los que disponemos sobre las repercusiones en el sistema educativo de las evaluaciones basadas en estándares (Linda M. McNeill, 2000; Peter Sacks, 1999; Kathy Swope y Barbara Miner, 2000) constatan los siguientes quince efectos colaterales:

1. **Se reducen los contenidos a enseñar y las estrategias didácticas** con las que se trabaja en las aulas. El profesorado en vez de tomar decisiones acerca de qué contenidos les pueden interesar más a sus estudiantes, lo que hace es *acomodarse solamente a lo que exige el Estado*.

   En vez de crear Unidades Didácticas que puedan facilitar que el trabajo en las aulas se convierta en más relevante y significativo para el alumnado, opta por aquellas ***lecciones*** que le garanticen buenos resultados en las evaluaciones de los estándares.
2. **Se refuerzan las políticas que apuestan por prescribir y centralizar las decisiones sobre los contenidos** a trabajar, con el subsiguiente efecto colateral de contribuir a una mayor desprofesionalización del profesorado.

   *Los contenidos tienden a trivializarse*, así como la calidad de los proyectos curriculares de aula. Lo que se trabaja en las aulas acaba distanciándose más de las comunidades locales y del mundo más próximo al alumnado.
3. **Las relaciones del profesorado con la Administración acaban por construir y reforzar una cultura de la sospecha y del miedo a las sanciones**. La Administración aparece como *coactiva, amenazante y sancionadora*; por tanto, algo de la que ocultarse y ante la que disimular los problemas. Se refuerza su dimensión burocrática e impersonal. Se incrementan los niveles de burocracia y los gastos del sistema educativo en estas labores de sospecha.
4. **Se auspicia el regreso a estrategias didácticas más tradicionales y autoritarias en las aulas**. La preocupación principal del profesorado vuelve a ser la **disciplina**, dado que cuando los contenidos y las formas de trabajarlos son menos significativos y relevantes aumentan las conductas disruptivas del

alumnado. El énfasis del profesorado y del alumnado es *incidir en todo aquello que garantice unos buenos resultados en los controles de estándares*, no la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, las alumnas y los alumnos se inician en el *credencialismo*, y lo ven como el único fin del sistema educativo. Lo que importa es obtener un certificado o título. Regresamos a metodologías donde no se incide en la motivación y, por consiguiente, se refuerza la asunción del mantra conservador de la *cultura del esfuerzo*. Únicamente el alumnado es el culpable de sus dificultades y fracasos escolares.

5. **Se refuerza la política de libros de texto** más estandarizados aún, construidos con información solo válida de cara a resultar útil en las pruebas de control de estándares. Se produce además un *mayor control del contenido que se trabaja en las aulas por agentes externos*: la Administración y los monopolios empresariales dedicados a producir "conocimiento escolar" y "*conocimiento oficial*".
6. **Las políticas de estándares se proponen por las Administraciones conservadoras como una estrategia para "estimular" a los malos profesores y las malas profesoras**, no a los buenos y a las buenas, a quienes se proclama que no les afectan, pero los resultados de numerosas investigaciones en otros países nos dicen que también los acaban forzando a acomodarse a trabajar unos determinados contenidos y a emplear metodologías más acordes con las formas en que se evalúan los estándares. Estas políticas fuerzan a todo el profesorado a optar por *currícula artificialmente simplificados*. Solo importa lo que ayuda a mejorar en los tests de evaluación de los estándares.

   Es previsible que aparezca un nuevo tipo de libros con gran valor para el alumnado: los *libros con trucos o con las soluciones para pasar los tests*, al igual que pasa con los libros existentes en el mercado para ayudar a cubrir con éxito los tests de personalidad que se aplican en muchas empresas o para la

obtención de carnets como el de conducir.

7. La estandarización **reduce la calidad y la cantidad de los que se puede aprender en los centros de enseñanza**. Se tienden a *omitir los tópicos y contenidos de mayor actualidad y que podrían invitar al alumnado a cuestionarse y debatir temas abiertos socialmente*, dado que el profesorado sabe que no van a ser objeto de los controles de estándares.

   Se favorece la memorización de datos, hechos y fórmulas, dado que esto es lo que formará parte de los tests de evaluación. Las cuestiones complejas tenderán a omitirse. Así, por ejemplo, muy difícilmente se evaluará todo aquello que tiene que ver con "aprender a aprender".

8. Suponen un verdadero **obstáculo al desarrollo del pensamiento crítico, autónomo, creativo y a la libertad de pensamiento** dado que la redacción de los items para facilitar la medición y la comparación obliga a evaluar tareas intelectual menos complejas. *Las perspectivas conflictivas del conocimiento se obvian en favor de un falso consenso*. Se omiten las disputas que son lógicas y necesarias para la construcción y el perfeccionamiento de los saberes y el análisis de las opciones y los efectos en los modos de vida en la comunidad, en el país y en el mundo.

9. **Los contenidos se acaban fragmentado** en exceso, no solo en asignaturas, unas al margen de otras, sino en temas o lecciones y listados o resúmenes a memorizar. Es *una manera de revalorizar los famosos "recuerda"* con los que finalizan cada una de las lecciones de muchos libros de texto.

   Esta fragmentación del currículum aleja al alumnado de una enseñanza más relevante; *no permite que sus culturas e intereses sean contemplados en el trabajo escolar*, por consiguiente, es previsible que no se contribuya a estimular el interés del alumnado, ni a convencerle de que debe esforzarse en las tareas escolares.

10.

Se produce una **mayor simplificación y cultura de anécdotas**.

Los conocimientos previos del alumnado no será necesario tenerlos en cuenta dado que a lo que se van a sentir forzados es a la memorización de “píldoras informativas”.

Como resultado de la obsesión por los tests de control de estándares, *el conocimiento personal y social se acaba divorciando del conocimiento escolar*; por tanto, *se excluye del trabajo cotidiano en las aulas el lenguaje de la crítica*, la reflexión sobre los intereses ocultos en el conocimiento con el que entramos en contacto, la investigación de los intereses que explican el funcionamiento de las instituciones que nos rodean e incluso de las relaciones profesionales e interpersonales que construimos.

**11.**

Las **culturas silenciadas y subalternizadas** en los centros de enseñanza (las voces de las mujeres sin poder, de las clases trabajadores, de las personas con minusvalías psíquicas y físicas, de las etnias minoritarias sin poder, de las naciones sin Estado, las culturas homosexuales, transexuales e intersexuales, las voces del tercer mundo, las culturas juveniles, otras concepciones religiosas distintas al catolicismo, el ecologismo ...) vuelven a ver reforzadas su condición de marginadas.

**12.**

**Se perjudica el aprendizaje de las niñas y los niños desfavorecidos**. En la medida en que las culturas silenciadas no se promueven, ya que no es previsible que los tests de evaluación se preocupen de ellas (entre otras razones, incluso porque técnicamente obligaría a elaborar una mayor diversificación de tests para aplicar en cada contexto social concreto), se perjudica el aprendizaje de las niñas y los niños, en especial de los pertenecientes a la clase trabajadora, de las familias sin empleo y en situaciones de pobreza, de etnias minoritarias sin poder, etc.

Como el rendimiento de estos grupos va a ser menor en tales tests, se verán forzados a acudir a escuelas públicas y con ello se contribuirá a propagar un falso implícito, a saber: el profesorado

de la enseñanza pública es de peor calidad que el de la privada.

13. Los resultados de **las políticas de estándares contribuyen a construir un ranking de centros**. Es previsible, además, que se divulguen a través de los medios de comunicación de masas, al igual que los rankings de restaurantes de la guía Michelín. Lo que no se promoverá desde las Administraciones Públicas es un debate que pueda llegar a poner en cuestión esa clasificación construida sobre la base de tales estándares. La mayoría de la población e incluso un cierto porcentaje del profesorado difícilmente caerá en la cuenta de que ese ranking es fruto de unas puntuaciones en esos tests, pero que estos destacan unos indicadores como los verdaderamente importantes, *sin poner a debate público otros indicadores alternativos* (lo que, a su vez, daría lugar a otra jerarquización diferente).

14. **Se limita la autonomía del profesorado, apostando por prescribir y centralizar al máximo las decisiones sobre los contenidos escolares**. Se corre el riesgo de reducir la profesionalidad docente a la de un técnico que únicamente resuelve problemas (técnicos, dado que ya todo se "tecnifica", incluido el propio aprendizaje del alumnado).

15. **Favorecen la entronización del positivismo como única epistemología válida en educación**, dada la obsesión por la cuantificación de todos los aprendizajes y todas las conductas y tareas del alumnado y del profesorado. Se dificulta y entorpece toda la filosofía de análisis de lo que acontece en los centros y en las aulas escolares con una perspectiva más hermenéutica y con estrategias de evaluación de carácter más cualitativo.

Si tenemos en cuenta que esta imposición de materias y de unos listados exagerados de contenidos obligatorios —imposibles de trabajar de un modo relevante y significativo para el alumnado— se asegura con *evaluaciones externas* sobre la base de indicadores de

rendimiento que permitan comparaciones entre estudiantes y centros escolares, en buena lógica podemos afirmar que la autonomía de los centros y la profesionalidad docente acabarán reducidos a etiquetas y mantras vacíos de significado y, lo que es peor, afectarán a la calidad y a la justicia curricular (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012b). Un tipo de política educativa semejante, en la mayoría de los casos condiciona también las metodologías y las posibilidades de llevar a cabo propuestas con mayores niveles de interdisciplinariedad, de realizar conexiones relevantes entre disciplinas, de trabajar con fuentes informativas mucho más diversas y de mayor calidad.

Estamos ante evaluaciones que al estar obsesionadas por el rigor de las mediciones cuantitativas tienden a basarse en tareas cognitivamente simples y elementales, pues son las que permiten que se construyan este tipo de tests o pruebas objetivas. Esta clase de evaluaciones suponen un freno a la estimulación de las capacidades cognitivas más complejas. Si establecemos una jerarquía de complejidad (cuadro 1) las tareas cognitivas más simples como memorizar, conocer, comprender y aplicar acaban siendo las que más se trabajan, las que caracterizan el tipo de tareas que proponen los libros de texto. Por el contrario, las más complejas, ricas e imprescindibles para seguir avanzando, tales como analizar, sintetizar, evaluar, crear, etc., dado que no propician convertirse en ítems medibles en ese tipo de pruebas, ni en el tipo de metodologías acordes con la política de control e imposición de listados de contenidos obligatorios que lleva a cabo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, acaban siendo descuidadas.

**Cuadro 1:** *Jerarquía de tareas escolares y capacidades cognitivas.*

| |
|---|
| **Conocer**, reconocer, completar, definir, nombrar, identificar, describir, memorizar |
| **Comprender**, contrastar, comparar, explicar, diferenciar, resumir |
| **Aplicar**, calcular, completar, utilizar |
| **Analizar**, clasificar, conectar, derivar, experimentar, comparar |
| **Sintetizar**, explicar, resumir, demostrar |
| **Evaluar**, juzgar, criticar, razonar**,** concluir |
| **Crear**, diseñar, inventar, plantear nuevas hipótesis, improvisar |

La preocupación cuantitativa es todavía *más visible* en los Reales Decretos de currículo básico establecido por el Ministerio como obligatorio para la Educación Primaria[20] y para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato[21]; uno de los más importantes documentos del desarrollo normativo de importancia de la LOMCE. En ellos se concreta que los estándares de aprendizajes "deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado". Se vuelve, asimismo, a tratar de obsesionar al alumnado con calificaciones numéricas de 1 a 10. "Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables" (*Disposición adicional cuarta. 2*). Es, por tanto, constatable este afán que caracteriza a las políticas neoliberales de cuantificar y, lo que es más importante, comparar de cara a facilitar la construcción de rankings.

Obsesionar al profesorado y al alumnado con aprendizajes que se puedan medir y cuantificar en pruebas estandarizadas acostumbra a generar un currículum oculto que lleva a prestar atención y estudiar únicamente contenidos, tareas y procedimientos en la medida que se ven con posibilidades de ser objeto de este tipo de mediciones. Estudiar únicamente aquello que pueda ser formulado como ítem en una prueba objetiva, y entrenarse para saber responder a ese tipo de formulaciones de las preguntas.

Las tareas cognitivas más ricas, con mayor poder de estimular aprendizajes más complejos e interesantes se aplazan en esta carrera que acometen docentes y alumnado para obtener las mejores calificaciones, por aparecer mejor clasificados en los listados y rankings.

Los contenidos legislados por las distintas Administraciones tampoco se organizan por ciclos, con lo cual vuelven a ser de nuevo las editoriales —con sus sustanciosos negocios de libros de texto— quienes vuelvan a consolidar la estructura rígida e inflexible de los cursos, cuando no también la de los trimestres, dado que la mayoría de ellas ya editan libros para cada trimestre.

El negocio de los libros de texto, en manos de grandes grupos de

poder ideológico y político, fundamentalmente católicos (como ya hemos visto en el capítulo 1), supone además de un freno a proyectos curriculares integrados, innovadores y relevantes, la garantía de un control de la información acorde a los intereses de los grupos dominantes.

Quiero suponer que, con la buena intención de proponer un trabajo más interdisciplinar o integrado, en el Art. 10 del *Real Decreto 126/2014*, en el que se regula el currículo básico, se propone la incorporación de "*elementos transversales*"; unos para ser promovidos por las Administraciones educativas y otros más claramente destinados a ser incorporados en los currículos. Así, se enuncian para trabajarse "en todas las asignaturas": comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación, emprendimiento, y educación cívica y constitucional (Art.10.1). Otro listado de elementos transversales a incorporar en las programaciones, pero sin aclarar si en todas o en algunas de las materias, recoge: la prevención de la violencia de género, la violencia terrorista y cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las TIC, así como la protección ante emergencias y catástrofes (Art. 10.3).

El apartado 4 de ese mismo artículo se dedica al "desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor", con actividades que permitan "afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico".

A las Administraciones educativas se les encomienda también otro listado de elementos transversales para "*fomentar*", como: "la prevención y resolución pacífica de conflictos ..., los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia" .... "la

educación y la seguridad vial" (Art. 10.3 y 6). Pero llama la atención que no se concrete nada sobre la forma de llevar a cabo estas dimensiones transversales en cuanto responsabilidad del profesorado. Perece como si esta tarea quedara al margen del currículum escolar diario para convertirse en objeto de alguna acción puntual decidida por la Inspección, como pudiera ser una conferencia o alguna hoja informativa para entregar al alumnado, al profesorado o a las familias.

Pero lo que genera más sospecha, tomando en cuenta el grado de puntillismo con el que se concreta todo en estos reales Decretos, es que no se establecen contenidos específicos, ni criterios de evaluación, ni estándares de aprendizajes evaluables para todo este listado de transversales, como tal. Los pocos temas transversales que aparecen en el vaciado de contenidos de las distintas materias curriculares lo hacen adscritos a una materia concreta. Así, por ejemplo, temas como el desarrollo sostenible se adscriben solo a Ciencias de la Naturaleza. Y, lo que aún es más llamativo, contenidos como los riesgos de la explotación y abuso sexual, la violencia de género, la violencia terrorista, el estudio del Holocausto judío [es muy llamativo que en este tema se omita y no se explicite con claridad y obligatoriedad el holocausto de la población romá, gitana, la que tiene mucha mayor presencia en nuestros centros escolares], el pluralismo político, etc., se engloban en una materia optativa como es *"Valores sociales y cívicos"* que se oferta a la par con Religión. De esta manera, no se garantiza que todo el alumnado trabaje estos temas. Todo lo cual da la sensación de que el mencionado Art. 10 está más destinado a defenderse de ciertas críticas que a tratar de hacer una modificación de la filosofía mercantilista, neocolonialista y católica que impregna toda la LOMCE y sus desarrollos legislativos.

## *Organización de contenidos para desafiar intelectualmente al alumnado*

Las intenciones de encubrir la verdadera filosofía neoliberal, católica y neocolonialista de la LOMCE y tratar de hacerla más

aceptable por la comunidad educativa y por la sociedad, en general, se ven con claridad, de manera especial, en la frecuencia con la que se recurre a conceptos *razonables* para la comunidad educativa y que, incluso, tienen cierto poder para entusiasmar, movilizar, sumar e implicar al profesorado y a las familias. Este es el caso de la filosofía de la creatividad. Así, por ejemplo, en el Art. 6, del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se alude a la necesidad de fomentar la creatividad del alumnado en diversos momentos, tanto como meta general de esta etapa como una obligación de cada disciplina. De este modo, en el Art.6 referido a los *Objetivos de la Educación Primaria*, en el apartado b) podemos leer como propósito lo siguiente: "Desarrollar [...] actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor". En lo que respecta al currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, únicamente se alude a la creatividad en el Artículo 2. "*Principios metodológicos.* 1. A lo largo de las dos etapas se favorecerá tanto la interacción de los alumnos y alumnas como la iniciativa personal, la autonomía, la creatividad, el espíritu crítico y la capacidad para comunicar lo aprendido"[22]. No obstante, este conjunto de objetivos, cuando analizamos en conjunto las mencionadas normativas, se convierte en un casi-imposible.

Conviene ser conscientes de que un control no democrático de los contenidos culturales que se legislan para trabajar en las aulas condicionan la percepción de los problemas y de las respuestas que nos planteamos en nuestra vida cotidiana, personal, comunitaria y profesional; limitan las capacidades y las posibilidades de analizar, pensar y decidir la dirección de nuestra sociedad y de nuestras vidas; facilitan la manipulación y la instrumentalización del conocimiento, por ejemplo, su militarización, así como su privatización. Si además se deriva a la religión católica y romana todo lo que tiene que ver con las concepciones del mundo, con los modos de comportarse ética y responsablemente, lo que se estará es facilitando la conformación de personalidades que aceptan resignada y pasivamente todo lo que les

acontece, seres miedosos e inseguros, y a quienes se cercenaron sus capacidades de arriesgarse a pensar, a transformarse en seres creativos, innovadores, solidarios, democráticos y justos.

Trabajar el desarrollo del sentido crítico y la creatividad exige una planificación y toma de decisiones en la que el profesorado cuente con una mayor autonomía profesional. Es necesario ser conscientes de que la creatividad comporta la implicación intelectual y socioafectiva en asuntos como:

- Descubrir nuevas ideas o nuevos conceptos, nuevas y creativas asociaciones de ideas, técnicas, procedimientos y conocimientos ante situaciones cotidianas o inesperadas.
- Identificar y/o interconectar problemas.
- Identificar nuevos esquemas de comportamiento o nuevas combinaciones de ideas.
- Integrar contenidos de diferentes disciplinas.
- Facilidades para originar nuevas ideas.
- No predilección por la búsqueda de *la respuesta correcta*, pues se asume que puede haber varias.
- Convertir la curiosidad en característica de la personalidad.
- Originalidad e inventiva en el trabajo.
- Capacidad para solucionar problemas.
- Capacidad para asumir riesgos.
- Tolerancia de la ambigüedad.
- Capacidad para comunicar nuevas ideas a otras personas.

Pero la creatividad demanda también estimular de manera muy intencional la imaginación del alumnado, así como su autodisciplina, persistencia, curiosidad inquisitiva, colaboración, etc. Metas educativas de este calado obligan a una organización de los contenidos de manera más interdisciplinar e integrada.

Es necesario problematizar al alumnado si realmente estamos convencidos de lo que constatan las teorías del aprendizaje constructivista. Investigar, planear estrategias, explorar, interrogar, resolver, poner a prueba, argumentar, anticipar, leer y comparar,

entre otras, son conductas que no se favorecen en la mayoría de las tareas escolares que proponen los libros de texto para promover aprendizajes. Pero este tipo de comportamientos son esenciales para abrir más posibilidades, para constatar que hay otras soluciones, procedimientos y vías de enfrentar un problema, distintas a las conocidas hasta ese momento por el alumnado e incluso, en muchos casos, por el propio profesorado.

De manera simultánea, un trabajo verdaderamente educativo que sea respetuoso con un principio pedagógico que nadie pone en duda, aprender a aprender, obliga a que se convierta en una característica de línea de acción metodológica en los centros escolares y en las aulas para que el alumnado se vea obligado a entrar en contacto con materiales y fuentes informativas muy diversas y controvertidas; a comparar informaciones y distintas líneas discursivas; a relacionar la información y el conocimiento escolar con su mundo experiencial y con la vida real, así como con las sociedades próximas y más lejanas; a confrontar con las posibilidades que generan distintas estructuras sociopolíticas; a cotejar con el mundo simbólico y con el sentido común hegemónico; a analizar y contrastar el conocimiento con la esfera ética y de los valores, con las exigencias de una democracia. Algo que, a su vez, conlleva un profesorado capaz de mantener debates y de no contribuir a sesgarlos. Como subraya George STEINER (2004, pág. 102), "enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha («Ahora, dejadme», ordena Zaratustra)".

Metodologías que asuman este tipo de principios obligan a presentar ante el alumnado un tipo de bloques de contenidos cuya significatividad y relevancia aparezcan ya a primera vista como motivadoras. Es precisamente esta preocupación por captar rápidamente el interés y motivar al alumnado lo que dio origen a lo largo de todo el siglo XX a toda una gran riqueza de innovaciones en la organización de los contenidos y de las tareas escolares. Diseños curriculares más globalizados o integrados que, por desgracia, en este tiempo están siendo muy injustamente relegados al olvido.

Una organización del currículum de modo más integrado es

claramente una propuesta destinada a interconectar parcelas de contenidos que venían siendo presentados de manera disciplinar y a los que el alumnado no logra encontrarle conexiones. Esta filosofía educativa se inicia de una manera más sistemática en las primeras décadas del siglo XX y se configura de maneras diferentes: centros de interés (Ovide DECROLY), método de proyectos (William H. KILPATRICK), método natural (Célestin FREINET), la escuela laboratorio (John DEWEY), la escuela del trabajo (Georg KERSCHENSTEINER), etc. Son innovaciones pedagógicas de gran calado que tratan de hacer frente a los fallos que se venían constatando en el modelo disciplinar: la dificultad para establecer conexiones pertinentes entre las distintas materias de estudio y lograr entender mejor cómo es el mundo y cómo intervenir en la realidad; por el contrario, una gran parte del alumnado acaba desanimándose fácilmente y culpabilizándose de sus dificultades de aprendizaje en las aulas, y también de los posibles fracasos escolares. Pero la verdad es que la vida cotidiana casi nunca es comprensible o explicable bajo el paraguas de una única disciplina.

Es también en la segunda mitad del siglo XX cuando en el ámbito de la investigación científica y de la política democrática se empieza a plantear la urgencia de alternativas que ayuden a superar el trabajo exclusivamente disciplinar, al ver los efectos perversos de muchos desarrollos prácticos diseñados y puestos en práctica tomando en consideración una única disciplina; los de aquella a la que, en principio, parecía que era a la que realmente y en exclusiva le correspondía. Es así como se inicia toda una larga serie de propuestas y proyectos en la línea de buscar mayores cotas de interdisciplinariedad o, incluso, de transdisciplinariedad.

En las aulas, el currículum más integrado, el trabajo por proyectos es un buen puente para vincular el mundo de las disciplinas con situaciones de la vida concreta, con el mundo real que percibe y vive el alumnado; para vincular lo más concreto con lo más abstracto, lo local con lo global, para hacer más significativo el conocimiento más organizado y, por tanto, para constatar la necesidad de seguir profundizando y ampliando miradas y fronteras.

A estas alturas de la historia, no avanzar por la vía de la interdisciplinariedad y de los proyectos curriculares integrados

equivale a seguir dificultando los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las disciplinas son parcelas organizadas de saberes, destrezas y procedimientos, pero con marcos que dificultan adentrase a ver otras facetas de la cultura y de la realidad con las que también están o deberían estar interrelacionadas. La separación de las humanidades, las ciencias sociales, las artes, las ciencias experimentales, las matemáticas y las tecnologías en compartimentos estancos, en asignaturas independientes, con modelos de evaluación independientes, son una amenaza para el proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente la realidad, el mundo; dificultan ver las interconexiones que, en la práctica, en la realidad sí existen y son inevitables; nuestro mundo es una trama compleja para cuya comprensión se requiere de la consideración de todos los posibles elementos, factores y las posibles dimensiones en su estado de interseccionalidad, y de las diferentes áreas disciplinares que se constituyen en las herramientas necesarias para la búsqueda de respuestas y de soluciones a los dilemas y los problemas de la vida cotidiana.

Si vivimos en sociedades globales, los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar conocimientos, procedimientos, actitudes, valores y competencias para poder participar activa y democráticamente en este mundo y esta realidad tan compleja. El alumnado precisa acceder a aquella información cultural en la que la diversidad y la interdependencia entre comunidades, pueblos y países se haga visible. Por ello, es imprescindible realizar una revisión profunda de los contenidos legislados y de los materiales curriculares destinados a trabajar esos contenidos en las aulas para ver en qué medida la literatura, las ciencias experimentales, las matemáticas, las artes, la historia, la geografía, la filosofía, la economía y la política contemplan esta diversidad reinante en el planeta.

Esta revisión de los contenidos es una tarea urgente de cara a la conformación de un mundo más inclusivo, donde el conocimiento eurocéntrico más especializado dialogue en condiciones democráticas con otros menos sistematizados, más populares y más desconocidos; donde Norte y Sur dejen de ser conceptos y

realidades que sirvan para establecer jerarquías y legitimar modos de colonialismo y de neocolonialismo, de explotación.

Si, por el contrario, se respaldan políticas de mayor vigilancia y control sobre un currículum legislado de modo tan minucioso y exhaustivamente detallado, si se imponen estándares de rendimiento con miras a la evaluación lo que, en realidad, se está presuponiendo es que no se confía en el profesorado, que se renuncia a potenciar una mayor profesionalidad docente, tratando de sustituirla o suplantarla mediante recursos didácticos de escasa calidad, como los libros de texto, o por programas informáticos que no requieren de profesoras y profesores sino únicamente de *vigilantes de aulas*.

La profesionalidad docente sin capacidad de decisión, sin autonomía, se convierte en una meta imposible. La profesionalidad exige estructuras que potencian una responsabilidad más colectiva por parte del conjunto de docentes que trabajan en un mismo centro; conlleva planificar en equipo, coordinarse, supervisarse y asesorarse mutuamente, co-evaluarse, etc.; exige trabajar en estructuras de participación democráticas en las que familias, estudiantes y profesorado sean una verdadera comunidad educativa.

[1] "Wert quiere 'españolizar' Cataluña". *El País* 10 de octubre de 2012. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/10/actualidad/1349859896_604912.html

[2] http://www.educacion.gob.es/cniie/investigacion-innovacion/programas-innovacion/educacion-financiera.

[3] OECD (2014). PISA Volume VI: *Students and Money - Financial Literacy Skills for the 21st Century.* http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en

[4] http://www.oecd.org/document/5/0,3746,en_2649_15251491_47225669_1_1_1_1,00.html

[5] PISA 2012. Financial Literacy Assessment Framework, April 2012 - http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf

[6] http://www.gabv.org/

[7] http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_15251491_49258249_1_1_1_1,00.html

[8] http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

[9] *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/

[10] https://www.weforum.org/center-for-the-fourth-industrial-revolution/. Este centro está coordinando, por ejemplo, proyectos de investigación sobre temas de enorme actualidad como: Internet de las Cosas y Dispositivos conectados; Inteligencia artificial y aprendizaje automático en los campos de la medicina, la justicia penal, las finanzas y las fábricas; Comercio y negocios digitales en torno a lo que se denomina como *Big Data*; Medios de transporte autónomos; Usos civiles, militares y empresariales de Drones; y Medicina genómica y molecular de gran precisión.

[11] Un ejemplo de este tipo de nuevos negocios empresariales es el que promueve el *ETC Group*. Una de las primeras organizaciones destinada a vincular dimensiones financieras, tecnológicas y científicas relacionadas con la conservación y el uso de los recursos fitogenéticos, la propiedad intelectual y la biotecnología. http://www.etcgroup.org/

[12] https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs

[13] *Cyborg*, es un acrónimo resultado de: Cibernético (**Cyb**ernetic) y Organismo (**Org**anism). Un ser con partes orgánicas y biomecánicas en su cuerpo. El término fue acuñado por Manfred E. CLYNES y Nathan S. KLINE en un trabajo que publican en la revista *Astronautics*, en septiembre de 1960, "*Cyborgs and space*". El Cyborg "incorpora deliberadamente componentes exógenos que amplían la función de control auto-regulador del organismo con el fin de poder adaptarse a nuevos ambientes" (pág. 27).

[14] Numerosos grupos de Investigación y Desarrollo trabajan en esta filosofía y tecnología. La web *Human 2.0. Tecnology changes you man* viene proporcionando información sobre esta línea de trabajo. http://human20.com/

[15] https://gmoanswers.com/

[16] http://www.zerintia.com/index.php

[17] http://cordis.europa.eu/project/rcn/108652_es.html

[18] *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014).

*Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas* (BOE, nº 163 de 9 de Julio de 2015).

[19] No obstante, aunque la LOMCE no lo explicita, entra dentro de la lógica pensar que este organismo de ámbito estatal tendrá una responsabilidad decisiva, pues el Art. 144, a propósito de las ·evaluaciones individualizadas, dice que "1. Los criterios de evaluación correspondientes a las evaluaciones individualizadas indicadas en los artículos 20.3, 21, 29 y 36.bis de esta Ley Orgánica serán comunes para el conjunto del Estado".

[20] *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014).

[21] *Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas* (BOE, nº 163 de 9 de Julio de 2015).

[22] *Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas* (BOE, nº 163 de 9 de Julio de 2015).

CAPÍTULO

3

# Diferencias entre instituciones escolares públicas y privadas-concertadas

En cualquier conjunto de medidas destinadas a educar una ciudadanía empoderada —agentes reflexivos, críticos, activos en la construcción de modos de vida más justos y democráticos— es imprescindible un profesorado con una buena formación psicopedagógica para diseñar, implementar y evaluar modelos curriculares verdaderamente justos; pero también cultural, con un conocimiento riguroso acerca de cómo se construyen y reproducen las situaciones de pobreza, de exclusión y de inferioridad. La formación de un profesorado comprometido con la construcción de un sistema educativo democrático y justo requiere el acceso a un conocimiento que permita analizar mediante qué mecanismos se crean estructuras y condiciones de vida que generan desigualdades e injusticias y comprender cómo funcionan las sociedades del presente. Un profesorado con esta clase de formación y compromiso educativo tiene mayores facilidades para comunicarse con estudiantes y familias, apoyarse en sus fortalezas para generarles actitudes más optimistas, confiar en sus posibilidades, capacidades, saberes y destrezas, así como para conocer y trabajar con los diferentes colectivos sociales de la comunidad.

Una institución educativa se comportará de modo muy diferente

según se oriente por criterios de justicia social, comprometida con los derechos humanos, o por filosofías y valores de mercado. En el primer caso, educar implica atender y compaginar las necesidades individuales del alumnado con los asuntos e intereses comunes, públicos; exige poner a disposición de las instituciones escolares los mejores recursos materiales y humanos, especialmente cuando su alumnado arranca con demasiados déficits culturales, educativos, alimenticios, sanitarios, socioafectivos, etc. Esto significa apostar por programas educativos de carácter inclusivo, basados en una auténtica justicia curricular. Estar al servicio de las necesidades de la comunidad conlleva, entre otras cosas, desarrollar en el alumnado sólidos vínculos de cooperación entre ellos, con todas las demás personas del entorno, y comprometerse con la sostenibilidad del planeta.

En el segundo caso, cuando una institución educativa se rige bajo parámetros mercantilistas lo que va a determinar sus prioridades son las calificaciones del alumnado, pues de ellas depende su ubicación en los rankings de las así construidas y etiquetadas para el mercado como mejores instituciones escolares. La evaluación se devalúa porque se centra en un número muy reducido de variables, y las metodologías didácticas son reducidas a entrenar para cubrir los tests; la educación se limita a la oferta de servicios que satisfacen a sus clientes considerados cual consumidores y consumidoras, no como ciudadanía.

A este nuevo redireccionamiento de los contenidos del currículum que venimos comentando, y que están promoviendo las nuevas reformas educativas, hay que añadir el fuerte amparo que estas políticas educativas neoliberales conceden al fomento de la educación privada y concertada, en detrimento de la red pública.

En el marco de muchos de los Estados que en las últimas décadas vienen asumiendo principios económicos y de mercado neoliberales, es día a día más constatable la asunción de los principios de dirección y gestión del mundo empresarial privado como estrategia para mejorar las instituciones públicas (escuelas, universidades, hospitales, centros asistenciales...), para hacerlas más eficaces y, de manera simultánea, para satisfacer las necesidades y las

aspiraciones de sus usuarias y usuarios. Al menos esta es la línea argumental de los discursos proclamados de cara a conseguir el beneplácito y el apoyo de la ciudadanía. Estados que, por tanto, también consideran que nada mejor que aplicar políticas que promuevan una mayor competitividad entre instituciones como vía para garantizar una mayor eficiencia en las tareas que se les encomiendan y en la gestión de sus recursos.

Los gobiernos de los Estados fascinados con las posibilidades del neoliberalismo operan con el implícito de que las instituciones públicas vienen funcionando muy deficitariamente, dilapidando recursos, despreocupándose de las verdaderas necesidades de las personas a las que atienden, que su personal no cumple con sus obligaciones y se vuelve perezoso e ineficiente debido, principalmente, al carácter funcionarial de sus contratos de trabajo y, por tanto, a la estabilidad en sus puestos de trabajo. Estas líneas argumentales son de manera continuada hechas públicas y amplificadas por un gran número de medios de comunicación y, lo que es verdaderamente injusto, sin dejar que se expresen quienes disienten, ni divulgar en la misma medida sus argumentos de cara a facilitar debates democráticos.

A medida que los argumentarios del Estado, de los intelectuales y analistas neoliberales y conservadores, y de los sectores empresariales van inundando medios de comunicación, publicaciones de editoriales y revistas más hegemónicas, se favorece la aplicación de nuevas recetas para deshacerse del sector público, para privatizar sus instituciones y, por tanto, consolidar modelos de sociedad neoliberales, neocolonialistas y conservadoras.

Estas políticas de privatización, en una primera fase, adoptan un modelo más suave en el que el Estado, al tiempo que mantiene su red de instituciones públicas (hospitales, centros escolares y universidades, instituciones culturales –museos, bibliotecas, etc.—, servicios sociales, etc.), pasa a hacerse cargo de la financiación de instituciones semejantes pero pertenecientes al mundo empresarial privado. De este modo los centros escolares públicos pasan a competir con los concertados, pasando por alto que ambos tipos de redes tienen finalidades e intereses completamente diferentes.

Por consiguiente, todo análisis de las actuales políticas educativas impuestas por los gobiernos neoliberales, neocolonialistas y conservadores obliga también a considerar el significado y las funciones de las dos principales redes que se encargan de la educación de la ciudadanía: la red de instituciones pública y la privada (en esta última incluimos igualmente a la denominada educación concertada, o sea, la educación privada financiada con dinero público).

Recordemos que los colegios concertados surgen pocos años después de ser restaurada la democracia bajo mandato del primer gobierno del PSOE en 1985, con la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), para cubrir las necesidades de una red pública que no podía satisfacer la escolarización obligatoria. En ese momento, al tratar de hacer realidad el derecho y la obligación de la educación obligatoria —en aquel entonces para todas las niñas y niños de seis a catorce años como consecuencia de la Ley General de Educación (1970)—, las Administraciones públicas cayeron en la cuenta de que, dada la precaria red de centros públicos existentes en todo el Estado español, era imposible hacer realidad esta obligación. En esos momentos históricos contábamos con un sector muy importante del alumnado perteneciente a las clases más populares que abandonaba antes de tiempo la red escolar, dado que o bien sus familias precisaban de su cooperación para trabajar en tareas agrícolas en las tierras que poseían o para ganar un salario con el que contribuir a sobrevivir, o porque desconocían la importancia de la educación en la vida de sus hijas e hijos y no valoraban los aprendizajes que se facilitaban en las instituciones escolares.

Ante este deficitario panorama era preciso establecer algún convenio coyuntural de colaboración con las instituciones escolares privadas, en su mayoría propiedad de la Iglesia católica. Surge así la enseñanza concertada, pero como medida temporal, mientras el Estado acometía un importante plan de construcción de centros públicos. No obstante, este plan pronto se vio excesivamente ralentizado e, incluso, se fue paralizando en las ciudades a medida que la propia red concertada iba creciendo y luchando para que la situación no tuviera vuelta atrás. Las subvenciones que esta red

recibía para hacer realidad la escolarización de la también denominada generación del *baby boom*, fueron poco a poco consolidando un sentido común que, a medida que el debate político se iba debilitando y domesticando, volvía a lograr el consentimiento de una creciente clase media que ya, a su vez, había visto en su juventud que la escolarización por clases sociales había sido una tradición. Acostumbrados a ver que las clases medias, de manera especial las urbanas, y las altas durante la dictadura habían estado escolarizadas en colegios religiosos privados, era relativamente fácil lograr su consentimiento para perpetuar este estado de la cuestión, pero ahora de manera mucho menos gravosa económicamente para las economías domésticas. La consolidación de esta red privada se va gestando y fortaleciendo en todas estas décadas a medida que la filosofía y los modelos económicos neoliberales van haciéndose más presentes en las sociedades desarrolladas contemporáneas.

Este tipo de fragmentación de las redes de escolarización ayudan a conformar nuevas formas de apartheid educativo que son, a su vez, una nueva faz de las políticas de segregación territorial y habitacional en barrios guetos (para las clases populares, los extranjeros pobres y las minorías étnicas sin poder) frente a los barrios búnker (para las clases medias altas y altas) (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2012b, págs. 53 y ss.); modelos que, asimismo, cooperan a generar y a asentar políticas vigentes que ocasionan grandes injusticias sociales, culturales, laborales, de salud...; manifestaciones que vienen caracterizando a las sociedades clasistas, sexistas y racistas. Estos rasgos se están acentuando también con el paso de un capitalismo industrial a los nuevos modos del capitalismo financiero.

Podemos subrayar once obligaciones y responsabilidades diferentes entre las redes escolares públicas y las privadas y concertadas. Las distinciones de filosofía y funciones entre la red pública y la privada y concertada que establecemos nos deben servir, asimismo, para poder evaluar en qué medida la enseñanza pública cumple con su cometido o lo distorsiona; es realmente pública o es una institución zombi. Una enseñanza pública que no respete y no haga realidad esas once obligaciones idiosincrásicas estaría generando disfunciones, más o menos peligrosas,

manipulando y poniendo en cuestión la verdadera naturaleza de su razón de ser. Con las políticas de privatización de la enseñanza pública, se echa por tierra el resultado de numerosas luchas políticas, sindicales y sociales a lo largo de los dos últimos siglos para hacer realidad una de las instituciones decisivas en la conformación de una sociedad regida por la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia.

Es obvio asumir y, por tanto, denunciar que pueden existir profesores y profesoras en la educación pública que hacen dejadez de sus responsabilidades y de sus compromisos como funcionarias y funcionarios públicos, que se comportan como si fueran propietarios de un negocio privado y, por tanto, buscando intereses privados o, lo que es lo mismo, que privatizan una institución pública violentando la verdadera razón del calificativo "público" (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999). Un funcionamiento semejante es la peor señal de cómo una institución tan importante para la comunidad debe revisar sus ideales, objetivos y modos de funcionamiento y de participación democráticos. Pero admitir algunos errores en el modelo de funcionamiento de algunas instituciones escolares públicas no debe llevarnos a desecharlo por completo, sino a tratar de corregirlos y de manera lo más urgente posible.

1) Los centros escolares públicos se piensan, planifican y gobiernan para atender a *ciudadanos y ciudadanas*, personas con idénticos derechos. Permiten y facilitan las diferencias individuales siempre y cuando no acarreen cuestiones de desigualdad, injusticia o de recortes de derechos. En consecuencia, no pueden seleccionar ni agrupar al alumnado por clase social, capital cultural, sexo, sexualidad, religión, etnia, nacionalidad o capacidades.

Los colegios privados y concertados se piensan, planifican y gobiernan para atender a *clientes*. Estudiantes y familias son considerados como clientes, por consiguiente, con posibilidades de elección entre la oferta educativa que existe en la comunidad o, incluso, fuera de ella, por ejemplo, en internados privados elitistas, en especial en los casos de los grupos sociales más privilegiados.

Los servicios que se ofrecen a una clientela dependen de sus

capacidades económicas, de lo que cada persona puede pagar. Se asume y no se pone en cuestión la lógica de la desigualdad en el potencial económico individual, por lo que a cada uno le corresponde un desigual acceso a servicios. Obviamente, lo que no se cuestiona es el modo cómo se logró, por tanto, se acepta el implícito perverso de que cada uno debe tener acceso al servicio u objeto que desee, sin contemplar o no si de esta manera se respetan los Derechos Humanos y se garantiza la justicia social y la democracia.

Esta red de centros escoge a su alumnado con la mirada puesta en las garantías y las ventajas de las que se pueden beneficiar esos mismos colegios en el actual mercado educativo; lo principal es que, debido a sus orígenes sociales y capital cultural familiar, se garanticen mejores rendimientos académicos en los test de evaluación externos y, por tanto, poder situar al centro lo más arriba posible en los distintos rankings nacionales e internacionales.

La presión mediática en apoyo de una sociedad más competitiva e individualista favorece también que las redes educativas privadas seleccionen al mejor alumnado de la escuela pública. Esto, a su vez, contribuye potenciar dicha red, dado que estos les garantizan buenos resultados y, cual círculo diabólico, ayuda a divulgar entre la ciudadanía que el modelo ideal de institución escolar es la privada. Tampoco podemos ignorar la realidad de un creciente número de instituciones universitarias privadas que se anuncian garantizando a cada estudiante al finalizar sus estudios un puesto de trabajo en alguna de las empresas que integran su patronato o con otras con las que mantienen especiales relaciones.

Este acceso selectivo de estudiantes a un buen número de instituciones escolares privadas y concertadas explica, a su vez, cómo a la hora de su admisión se va a favorecer a unos y a otros se les pondrán demasiados inconvenientes, de manera especial a quienes no cumplan con algunos de los criterios —no explícitos— que forman parte de los baremos empleados o a quienes precisen de ayudas extra; y, por supuesto, tampoco les gustan estudiantes repetidores o con problemas de conducta, “gamberros”, … Incluso, hay colegios que hacen pruebas o test de admisión para así conformar modelos más homogéneos cultural, social, racial e

intelectualmente. Un pertinente ejemplo de cómo se lleva a cabo la selección de estudiantes por las instituciones escolares privadas lo pone de manifiesto el documental *Testing Times* (Tiempos de tests)[1], dirigido por Lynn Alleway en 1997. En dicho documental se puede constatar el modo en que un colegio femenino de élite, en el Reino Unido, en Londres, opera para evitar la admisión de determinado tipo de estudiantes, poniendo de manifiesto la cruda realidad de clases sociales, discriminaciones racistas, sexistas, homófobas, por capacidades, por belleza (capital erótico), etc.

El avance de las filosofías y las prácticas competitivas y mercantilistas coadyuva a potenciar una notable inmoralidad en los comportamientos individuales. Como destaca Terry WRIGLEY (2007, pág. 76), "los niños están aprendiendo rápidamente la deshonestidad de venderse a sí mismos. Un niño de 12 años en una escuela 'comprensiva' de gran prestigio de Londres me explicaba cómo había pasado la entrevista declarando que leía libros o hacía los deberes cuando llegaba a casa después de la escuela primaria; a sus amigos, que admitieron abiertamente que salían a jugar al fútbol, los rechazaron". Niños y niñas que se preparan con sus familias o, incluso, en academias privadas para poder entrar en centros muy selectivos, considerándose a sí mismos demasiado prematuramente como fracasados o inútiles si no consiguen ser admitidos. Estamos ante colegios que buscan familias que "vigilen" bien a sus hijas e hijos, que les ayuden, que estén interesados en sus progresos, que les animen, y, al mismo tiempo, son centros que alejan también a inmigrantes, en especial si pertenecen a etnias minoritarias y, además, son pobres…

Otra prueba de estas prácticas educativas segregadoras son las reiteradas denuncias de la ECRI (*European Commission Against Racism and Intolerance*), un organismo de seguimiento de los Derechos Humanos perteneciente al Consejo de Europa destinado a monitorizar problemas de racismo, discriminación por motivos de origen étnico, ciudadanía, color, religión e idioma, y que emite informes y formula recomendaciones a los Estados Miembros. Así, por ejemplo, en su informe de 5 de diciembre de 2013, continuación

de otro anterior de 2011, se vuelve a reiterar a las autoridades españolas la necesidad de revisar "la forma en que las alumnas y alumnos son admitidos en escuelas públicas y privadas financiadas con fondos públicos y adoptar aquellas medidas necesarias para garantizar una distribución equilibrada de estudiantes españoles, inmigrantes y de etnia Romá o gitana en las escuelas"[2] (ECRI, 2014). Discriminaciones segregadoras fueron igualmente denunciadas por el Defensor del Pueblo en un informe de 2003[3] sobre la escolarización de estudiantes inmigrantes en España.

En resumen, este tipo de red de instituciones educativas selecciona a sus clientes atendiendo a la clase social, capital cultural, raza, etnia, nacionalidad, sexualidades, capacidades y su religión. Su funcionamiento sigue el modelo de los *clubes* privados (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2007). Ni familias ni estudiantes, al igual que los clientes de cualquier mercado que eligen, pueden incidir en los modelos educativos, en los objetivos y en las prioridades que deciden y establecen los propietarios de los centros.

2) Los centros públicos se gobiernan con principios de participación democrática y posibilitan una educación emancipadora, al servicio de la comunidad, en la procura del bien común. Esta es la red que siempre apuesta por las *pedagogías más progresistas*, destinadas a favorecer la eliminación de las barreras sociales, culturales, políticas, pedagógicas, afectivas, intelectuales que juegan a favor de un sistema educativo que viene beneficiando a los colectivos sociales más favorecidos y, por consiguiente, tiene efectos perversos entre las clases sociales más bajas, inmigrantes con y sin "papeles", mujeres, etnias desfavorecidas, etc., que posibilitan una reproducción y legitimación del orden establecido. Fue y es en los centros educativos públicos donde se implementó la educación concientizadora y la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, la pedagogía y técnicas Freinet, el trabajo por proyectos curriculares integrados, la pedagogía crítica, la educación intercultural y, más recientemente, el compromiso y la puesta en acción de pedagogías inclusivas; un currículum y trabajo educativo en las aulas dirigido a

repensar cuestiones de desigualdad, carencias y manipulaciones en las políticas de reconocimiento, en temas de redistribución y de participación democráticas (Nancy FRASER, 2009; Iris Marion YOUNG, 2011).

Es en la red escolar pública donde más pronto se manifestó una preocupación por visibilizar y ayudar al alumnado con déficits socioculturales y de desarrollo físico y psicológico, y también una inquietud por problemas de falta de reconocimiento y de participación, e incluso contra un conocimiento oficial verdaderamente colonialista; es en bastantes aulas de la educación pública donde se llevan a cabo experiencias alternativas que suponen un desafío y una crítica contra un currículum oficial que a lo que contribuía era a convencer al alumnado de que su lugar no eran las aulas, y a justificar el fracaso y el abandono escolar.

En consecuencia, es factible que el currículum escolar —los contenidos culturales, las tareas escolares, los recursos didácticos, los modelos organizativos, las modalidades de evaluación continua— se pueda planificar, implementar y evaluar atendiendo a su coherencia con las posibilidades de empoderar a la ciudadanía mediante el acceso a información relevante y actual, el desarrollo de sus capacidades críticas y de colaboración; si favorece un modelo de ciudadanía optimista, dotada con conocimientos, procedimientos, competencias y hábitos que le posibilita el análisis de las estructuras económicas, políticas, sociales, laborales y financieras desde marcos de justicia social; si impulsa una educación que capacita para cooperar en acciones comunitarias destinadas a solventar problemas y mudar estructuras injustas, y si lleva en todo momento a implicarse en tareas y luchas para mejorar las condiciones de vida de la comunidad y de la sociedad en general.

Son las profesoras y los profesores que trabajan en la red pública quienes más se preocupan de exponer y debatir sus innovaciones y experiencias en las aulas; son quienes visibilizan su trabajo cotidiano en numerosas publicaciones profesionales y científicas que desde hace años vienen manteniendo y divulgando entre sus colegas y poniendo al alcance de cualquier persona o especialista preocupado por la educación. En este sentido, no debemos olvidar, por su

importancia, que contamos con numerosas revistas periódicas de carácter profesional editadas, dirigidas, coordinadas y gestionadas por, precisamente, profesoras y profesores, tales como: *Cuadernos de Pedagogía*; *Kikirikí: Cooperación escolar*[4]; *Aula de Innovación Educativa*; *Aula de Infantil*; *Perspectiva escolar*; *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*; *Eufonía: Didáctica de la Música*; *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Tándem: Didáctica de la Educación Física*; *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*; *Uno: revista de Didáctica de las Matemáticas*; *Aula de Secundaria: Didáctica, Tutoría, Gestión, Orientación*; *In-fan-cia: educar de 0 a 6 años*, entre otras.

Es también conveniente señalar que fue el profesorado de la red pública quien creó, anima y mantiene numerosos Movimientos de Renovación Pedagógica a lo largo de todo el Estado español; organizador de innumerables Escuelas de Verano, encuentros pedagógicos, jornadas, simposios como espacios en los que compartir y debatir experiencias didácticas, proyectos curriculares, políticas educativas, cursos de actualización, etc. Actividades que en la década de los setenta eran financiadas por el propio profesorado, si bien lo que fue realmente llamativo e innovador en aquellos momentos fue que se realizaban durante su periodo de vacaciones de verano. Encuentros que se llevaban a cabo como fruto de sus compromisos educativos, políticos y sociales. En este tipo de iniciativas, jornadas pedagógicas y revistas profesionales, son muchísimo menos frecuentes las aportaciones y la colaboración del profesorado de las redes privadas y concertadas. La actualización del profesorado de estas últimas redes, y la divulgación y el debate del trabajo que realizan en sus centros y aulas, cuando tiene lugar, es mediante iniciativas que promueven y organizan las organizaciones que son propietarias de estos colegios. El grado de autonomía del profesorado de los colegios privados y concertados para sacar adelante un modelo semejante de formación y actualización es realmente mucho menor.

En las redes escolares privadas trabajan con un *proyecto curricular fundamentalmente tecnocrático y positivista*; la educación se concibe

como un diseño científico que debe ser estandarizado y verificable a través de mediciones cuantitativas claras. Por tanto, no hay apenas debate y, mucho menos, democrático, que pueda cuestionar las funciones políticas, sociales y culturales del currículum. La prioridad es la superación de los exámenes o controles con los que se manifiesta el dominio del programa de cada asignatura, atendiendo a estándares de rendimiento medibles y observables, de forma que permita garantizar que el alumnado pueda obtener las mejores puntuaciones en exámenes y especialmente en evaluaciones externas.

La pedagogía y el currículum crítico no se plantean, y cuando se utilizan conceptos como pensamiento crítico, colaboración, solidaridad, ayuda, etc., se hace con la mirada puesta prioritariamente en el logro de beneficios individuales o del grupo de iguales. Por ejemplo, cuando trabajan una *cultura del emprendimiento* es bajo filosofías capitalistas e individualistas para la búsqueda de lucros personales, para facilitar que se hagan negocios que producen beneficios económicos a título individual o para los propietarios y accionistas del negocio. A la hora de contemplar las injusticias sociales, en el fondo, asumen el pensamiento TINA (*There Is No Alternative*), *no hay alternativas*, que caracterizaba las políticas de Margaret Thatcher.

3) Los centros educativos públicos están políticamente obligados a pensar el currículum para atender a todas las dimensiones de una educación integral; o sea, ayudar al desarrollo psicosocial de cada estudiante y facilitarle una buena educación para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanía democrática, crítica y activa. Tareas que exigen comprender e intervenir en el análisis y en la elaboración de propuestas de políticas públicas, en la evaluación de las legislaciones vigentes; implica saber y poder tomar decisiones informadas, solucionar problemas, tener independencia de juicio, asumir y responsabilizarse de sus obligaciones y derechos cívicos. Para el desarrollo de este tipo de personas es imprescindible una buena formación en la que se integren y vertebren bien las ciencias sociales, humanidades, artes, junto con las matemáticas, las ciencias

experimentales y las tecnologías, así como la educación física y deportes.

Es consustancial a toda educación verdaderamente pública socializar al individuo, hacerle partícipe de que es miembro de una comunidad, corresponsable de y con sus vecinos y vecinas; apoyarlo para aprender a ser una persona moral y para ejercer su ciudadanía de un modo responsable; convencerle y acostumbrarle a prestar atención a las dimensiones de justicia, solidaridad, convertirle en persona virtuosa; enseñarle a aprender a cooperar, a ayudar, a dialogar con quienes son diferentes; convertirlo en un ser optimista; contribuir a que sea una persona feliz y a que haga feliz a quienes le rodean.

Toda educación pública debe trabajar con proyectos curriculares dirigidos por el optimismo y la confianza en las posibilidades y las capacidades de cada estudiante, independientemente de su clase social, capital cultural, etnia y nacionalidad, sexo y sexualidad, religión y capacidades. Dimensiones estas últimas que, por supuesto, cada docente debe tener presente, tomar en consideración tanto para tomar decisiones en cuanto a propuestas y tareas didácticas más significativas y relevantes para cada alumna y alumno, como para respetar, saber relacionarse e implicar a sus familias. Se asume un optimismo en que otro mundo es posible, de que puede construirse bajo banderas de igualdad, justicia, democracia participativa y solidaridad. Ser una persona culta, amante del saber obliga, asimismo, a defender, promover y ser fiel a las convenciones de Derechos Humanos, a aprender a ser persona democrática, justa y solidaria.

En los colegios privados y concertados es más frecuente encontrarse con una concepción más reduccionista de lo que es la educación, derivada de la presión ejercida por el mundo empresarial, el mundo de los medios de comunicación más hegemónicos consultados por las clases sociales más acomodadas debido a la obsesión de buena parte de las familias, en especial las pertenecientes a las clases medias profesionales y altas, que pretende que la educación en estos centros ayude a situar bien el día de mañana a sus hijos e hijas en los mercados de mano de obra más

cualificados y poderosos económica y políticamente. Se llega a confundir y reducir la educación a un conjunto de estrategias curriculares destinadas a transformar al alumnado en máquinas de calcular qué conocimientos tienen más probabilidades de generar negocios más lucrativos, contratos laborales con mejores condiciones y salarios más altos. Poco a poco esta educación mercantilista acaba por convertir en impensables u obsoletas finalidades como la búsqueda de la felicidad, sentirse bien con las personas que constituyen la comunidad y la sociedad de la que formamos parte, de colaborar para resolver problemas comunitarios y/o de otras colectividades con mayores necesidades, de aprender a participar y gestionar asuntos públicos; ser buenas personas, aprender a conducirse por valores realmente humanos y no acabar cosificando personas y relaciones humanas.

Una concepción de la educación semejante restringe la vida a un conjunto de interacciones e intercambios mercantiles llevados a cabo por seres unidimensionales; ese ser reduccionista humano del que, ya a mediados de la década de los sesenta, nos habla Herbert MARCUSE; un ser cuyo pensamiento unidimensional le facilita vivir en una sociedad y civilización unidimensional. “Lo que está ocurriendo es una total redefinición del pensamiento mismo, de su función y contenido. La coordinación del individuo con su sociedad llega hasta aquellos estratos de la mente donde son elaborados los mismos conceptos que se destinan a aprehender la realidad establecida” (Herbert MARCUSE, 2010, pág. 130); una realidad tal y como los poderes dominantes construyen y teorizan mediante un vocabulario y unos conceptos apropiados para producir un ser alienado, con enormes impedimentos para liberarse, dadas las dificultades para imaginar y pensar otras posibilidades y realidades diferentes a las hegemónicas.

En consecuencia, en las redes privadas y concertadas el currículum suele prestar más atención a unas materias que otras, priorizando aquellas materias y contenidos que son objeto de evaluación y medición por parte de las reválidas y evaluaciones externas, tanto nacionales como internacionales. Tienen mayor importancia los contenidos de corte más tecnológico, científico y experimental, las

materias que se agrupan bajo el acrónimo inglés STEM *(Science, Technology, Engineering and Mathematics),* ciencias experimentales, tecnologías, ingenierías y matemáticas, y se reducen a *marías* las otras áreas de conocimiento, o sea, las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Uno de los objetivos fundamentales de esta red es orientar la formación de su alumnado, su profesionalidad futura, hacia aquellos nichos de mercado en los que existe menos desempleo y más oportunidades de hacer buenos negocios, de enriquecerse y de acumular poder como, por ejemplo, el mundo de las finanzas y del derecho, de las ingenierías, de la medicina, la robótica, etc. Es por ello por lo que STEM es especialmente bien recibido por las familias de clases medias y altas, pero debido al bombardeo mediático de los últimos años, también por las familias no profesionales y populares ya que también equiparan educación con beneficios económicos el día de mañana y, por consiguiente, con mucha facilidad asumen como inútil el estudio de las humanidades, las ciencias sociales y las artes. La reiteración en los mensajes en numerosas tertulias y foros en los medios de comunicación sobre la libertad de elección puede llevar a confundir a muchas familias acerca de las necesidades educativas y de los proyectos curriculares que son verdaderamente relevantes e interesantes para sus hijas e hijos. Consecuentemente, en un mundo caracterizado por el trabajo precarizado y escaso, también ellas van a creer fácilmente que lo que necesitan trabajar las instituciones escolares del momento son aquellos conocimientos, procedimientos y aquellas competencias necesarias para competir con más ventaja el día de mañana en el mundo laboral. Es necesario no olvidar que el primer y segundo *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) de Septiembre de 2012, se iniciaba con un párrafo premonitorio que ya aclaraba el sesgo de dicha reforma educativa: "*La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación,*

*lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global*". Una filosofía semejante redunda en tratar de educar personalidades con este reduccionismo en su mente y, de este modo, condicionar sus elecciones según vayan avanzando en el sistema educativo; formar profesionales muy especializados, y solo en los ámbitos que en la actualidad aparecen con mayores oportunidades laborales y, de manera especial, con mejores salarios y mayor prestigio social.

No obstante, muchas familias, de manera especial las que cuentan con un mayor capital cultural, valoran estas áreas y las van a promover entre sus hijas e hijos, pero como actividades y aprendizajes extraescolares; por ejemplo, cursando de manera simultánea estudios en conservatorios, escuelas de música, talleres de pintura, academias de ballet, clubes de deportes, etc. Esto explica también que las escuelas privadas y concertadas realicen ofertas de materias de libre elección y, más en concreto tareas extraescolares más elitistas a realizar en el propio centro como hípica, ballet clásico, tenis, aprendizajes de segundos idiomas como el chino, el alemán, el japonés, el ruso…; oferta que, al conectar más con las aficiones de las familias acomodadas, también a los centros de esta red les sirve para realizar otros negocios a mayores y obtener más beneficios económicos.

Esta jerarquización de conocimientos se ve reforzada, además, por el hecho de que es también entre el alumnado de las clases sociales más populares donde se concentran los peores expedientes académicos y el mayor porcentaje de fracaso escolar —debido a las condiciones de vida y a los contextos socioculturales y económicos que se ven obligados a soportar. Al carecer de buenas notas en los cursos y en las pruebas de acceso a la universidad no suelen reunir las condiciones académicas requeridas para el acceso a las titulaciones universitarias de mayor prestigio social y demanda (medicina, matemáticas, física, telecomunicaciones, etc.); este plus de dificultad en las opciones entre las que elegir contribuye a acentuar este tipo de jerarquías de conocimientos y de titulaciones.

Son las clases sociales más privilegiadas las que tienen mayor conciencia de la denominada *cuarta revolución industrial* o *revolución*

*4.0* que caracteriza las sociedades del presente y, por tanto, de ahí sus apuros para adecuar la formación de su prole a las necesidades y a los ámbitos de posibilidades que abre esta cuarta revolución (Richard SUSSKIND y Daniel SUSSKIND, 2016; François JARRIGE, 2016).

Restringir la formación en humanidades, ciencias sociales y artes va a dificultar en gran medida poder juzgar y evaluar conocimientos, procedimientos y productos generados con los saberes de esas otras áreas de mayor prestigio y demanda social; poder prevenir y sacar a la luz sus posibles efectos colaterales y las injusticias que se pueden ocasionar. Tengamos presente que las soluciones científicas, a priori, no tienen por qué ser justas. La eutanasia científica, la medicina experimental nazi, el maltrato y la tortura animal en investigaciones científicas o la cría en granjas destinadas a la producción de alimentos, la contaminación alimentaria, el empleo de elementos tóxicos en construcciones o en cultivos agrícolas… se basan en un importante dominio de conocimiento científico: matemáticas, biología, física, química, tecnologías, etc., pero insuficientes e inadecuados conocimientos, procedimientos y valores más vinculados a las humanidades, las ciencias sociales y a las artes.

4) Las redes de enseñanza pública tienen que atender a todas las personas de la comunidad con la finalidad de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades; por tanto, es lógico que presten mucha atención a quienes arrancan con más déficits. En consecuencia, no escatimarán en recursos en la medida en que sean beneficiosos para el alumnado. Sus políticas de gasto están pensadas para favorecer siempre a sus estudiantes, a los usuarios y las usuarias de sus servicios. Los ahorros o los beneficios económicos que pueden tener se contemplan en todo momento como futuras inversiones para mejorar servicios, para adquirir nuevos y más óptimos recursos educativos y didácticos que permitan mejorar los servicios, las funciones y las tareas que la sociedad les encomienda.

El avance de las políticas neoliberales y, por tanto, de recorte del sector público y, en concreto, la desinversión en las redes escolares públicas, que tanto favorece el crecimiento de los sectores privados,

explica también la falta de una política clara de asignación y distribución del profesorado en los distintos centros que integran esta red. No podemos pasar por alto como en muchas ocasiones se distribuye de manera injusta al profesorado en los centros escolares de la red pública, en especial en aquellas instituciones que se encuentran ubicadas en núcleos rurales con difícil acceso, mal comunicadas en relación a los grandes núcleos urbanos, o en barrios con poblaciones más pobres, con mayores déficits, en barrios-gueto donde se aglutinan las etnias minoritarias sin poder, los sectores más estigmatizados en negativo, víctimas de racismo.

No es infrecuente la situación de estudiantes que viven en comunidades altamente afectadas por la pobreza que acuden a colegios en los que trabajan profesores y profesoras con menos experiencia e, incluso, formación; docentes que además en muchas ocasiones se ven obligados a impartir asignaturas de especialidades diferentes a aquellas en las que están más capacitados; centros con una gran pobreza de recursos didácticos y con bibliotecas que no merecen tal nombre debido a su escasa y mala dotación de fondos. Docentes que a su vez en los programas de formación y actualización que se les ofrecen por parte de la Administración no se atiende a sus verdaderas necesidades; no les ayudan a conocer e intervenir con este tipo de estudiantes pobres, étnicamente estigmatizados y viviendo en barrios pobres, con escasas posibilidades y malos recursos culturales, económicos, laborales, sanitarios, de ocio, etc.

Por el contrario, en los centros de enseñanza ubicados en los barrios donde viven y trabajan las clases medias y altas, es mucho más fácil, además, que el profesorado esté mucho más preparado, cuente con mayor experiencia y con mejores dotaciones de recursos pedagógicos. Situación que se explica por el tipo de concursos de traslado y de elección de centro por parte del profesorado, donde se priman los años de experiencia y de formación y que, por consiguiente, poder elegir entre aquellos colegios e institutos mejor ubicados y con mayores facilidades para trabajar. No existen incentivos por parte de la Administración Educativa para animar a trabajar al profesorado con mayor experiencia en programas y

experiencias de innovación educativa, con mejor formación y con más tradición de trabajo en equipo en los centros donde se escolarizan los estudiantes que precisan de más ayuda.

Esta carencia de políticas educativas realmente preocupadas por resolver los problemas de escolarización de los colectivos sociales más vulnerables, y dedicando muchos más recursos materiales y humanos a los centros en los que estudian, es lo que explica las quejas, el desgaste y las patologías profesionales como el *Síndrome Burnout*, sentirse más quemado, que incide en un sector importante de la educación pública afectado por un fuerte estrés laboral; una nueva patología mental neoliberal generada por sentirse incapaces, por *no ser suficientemente eficaces* en sus desempeños profesionales.

Las instituciones escolares privadas, en la medida en que se rigen por una política de selección de riesgos, practican una marcada selectividad en la admisión del alumnado, eligiendo a aquellas chicas y a aquellos chicos que precisan menos atención y recursos didácticos más económicos. Acostumbran a ser centros que tratan de desembarazarse de aquel alumnado que necesita atención especializada; en consecuencia, dificultan la admisión de estudiantes con discapacidades, retrasos escolares, de estudiantes extranjeros que requieren refuerzos lingüísticos por poseer otras lenguas maternas, que no contratan profesorado de apoyo, etc. Son colegios que se dirigen y trabajan siguiendo la lógica de atender intereses y beneficios privados. Sus directivos, docentes y trabajadores buscan obtener los máximos dividendos económicos y/o simbólicos (reproducción y afianzamiento de creencias religiosas, ideologías, valores, etc.) para sus propietarios y accionistas empleando para ello menores recursos. Sus beneficios, dado que son privados, sirven para ampliar la capacidad del *homo economicus y consumens*, incrementar sus capacidades de enriquecerse, adquirir, consumir o invertir en bienes privados (acciones en empresas, ampliar o abrir nuevos negocios, coches de lujo, mansiones, joyas, realizar viajes, ...).

El avance de la ideología del emprendimiento favorece que se convierta en más difícil pensar en los asuntos públicos (comunes) y,

por el contrario, más fácil que se vea a las instituciones públicas como espacios rivales y como no eficaces. Consecuentemente, no hay inconveniente en aceptar —dado que resulta obvio— que existan corporaciones y colectivos que se movilizan para acelerar su privatización. Observemos cómo, en la actualidad, grandes fondos de inversión y corporaciones empresariales de ámbito mundial están dedicados a buscar nuevos nichos de negocios, dirigiendo así sus inversiones al ámbito de la educación y, en concreto a la adquisición de instituciones escolares (Stephen J. BALL, 2012).

No podemos pasar por alto que una de las notas que caracteriza a las políticas económicas neoliberales es la eliminación de las barreras legales y limitaciones, en general, que impiden a los capitales privados hacer sus inversiones; desbloquear ámbitos que tradicionalmente el Estado se adjudicaba como propios, máxime desde que se vino conformando el Estado de bienestar. Uno de estos ámbitos o mercados emergentes es el de la educación en sus etapas obligatorias. Como también ilustra el Banco Mundial, "las funciones del *sector público* y del *sector privado* también están cambiando. La función que desempeñan los gobiernos cada vez consiste menos en actuar como productores directos y suministradores de bienes y servicios y más en facilitar y regular la actividad económica" (Banco Mundial, 2000, pág. 2).

Una institución tan poderosa e influyente como es el Banco Mundial, en su informe ***Estrategia sectorial de educación*** (2000, pág. 38), deja muy claro la necesidad de implicar a los capitales privados: "no existe ninguna razón *a priori* por la que el suministro, la financiación y la gestión de toda la educación deban ser de carácter público. Existen razones favorables a: 1) alentar de forma selectiva que la gestión o la propiedad de instituciones corresponda a organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos o de la comunidad y a empresarios; 2) permitir que los estudiantes y sus padres puedan elegir entre distintas alternativas; y 3) exigir cierto grado de financiación privada en los niveles postbásicos". Esta misma institución mundialista creó un organismo como es la CFI (Corporación Financiera Internacional) o, en inglés, la IFC

(*International Finance Corporation*)[5], destinado a informar sobre posibilidades y oportunidades en las que realizar inversiones, a proporcionar asesoramiento y asistencia técnica. "La CFI está aumentando las inversiones en el sector privado de la educación. Como parte nueva de esta estrategia, el Banco (incluida la CFI) y colaboradores del sector privado, están construyendo un centro de intercambio de información en línea que anunciará las oportunidades de inversión en educación en los países clientes (www.worldbank.org/edinvest). El centro suministrará información a los inversionistas de países desarrollados interesados en buscar oportunidades de inversión en países en desarrollo" (Banco Mundial, 2000, pág. 38).

El propio término "privado", según lo definen, pone de manifiesto que no está disponible para todas las personas, que pertenece a alguna persona o a un grupo, pero no es de y para todos. Privatizar la educación equivale, por tanto, a facilitar, generar y acelerar procesos de mayor segregación y de desigualdad social.

5) Las instituciones escolares públicas *confían en la profesionalidad del profesorado*, por lo que las administraciones e instituciones públicas de formación docente deben facilitar su actualización permanente, dotarle de condiciones que permitan mejorar el *capital profesional* (Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, 2014), lo que redundará en la mejora de su trabajo, de los proyectos curriculares que planifican y desarrollan en las aulas. Como profesionales comprometidos con lo público gozan de *autonomía profesional*, de autonomía pedagógica para acomodarse a la diversidad del alumnado que atienden.

Sus trabajadoras y trabajadores son funcionarias y funcionarios o, de un modo más claro, servidores públicos, tal y como se denominan en inglés "*civil servants*". Profesionales que acceden a esa condición mediante criterios objetivos basados en la equidad, el mérito, la capacidad y la profesionalidad a través de oposiciones o mecanismos debidamente publicitados que aseguran una igualdad de trato, transparencia, imparcialidad, honestidad y selección

objetiva[6]. Dimensiones que también se convierten en un compromiso personal y una ética que guía su trabajo y la toma de decisiones cotidianas al servicio de la sociedad, de lo público.

En la red privada y concertada la selección del profesorado es diferente; llevan a cabo la selección y la contratación del profesorado que mejor se adecue a los idearios fijados por sus propietarios; ideologías que, a su vez, sirven para seleccionar también al alumnado. No existe transparencia en este proceso de selección, por lo que no se respetan los principios constitucionales que rigen en la contratación del funcionariado de la enseñanza pública de igualdad, mérito y capacidades; no tienen obligación de dar publicidad a las convocatorias ni a los baremos que las rigen. En la práctica no se puede garantizar el principio de transparencia.

Además de no someterse a un proceso de selección público y con garantías de no discriminación, para abaratar costes en muchos momentos se pudo constatar que dicho profesorado tenía la mínima titulación exigible; con posterioridad, a medida que las cifras de desempleo juvenil fueron subiendo, se acostumbraron a contratar profesionales con más titulación de la requerida, pero pagando el mínimo que establecen los convenios vigentes, no siendo raro que también con una carga lectiva mayor también. Incluso, no hace muchos años, en plena etapa democrática, cuando la Administración pública era menos vigilante de la situación, llegaban a contratar al profesorado durante el periodo escolar —el tiempo justo en que es necesario para impartir las clases al alumnado—, y lo despedían durante las vacaciones de verano.

Estamos ante redes escolares que al procurar obtener mejores beneficios económicos pueden hacer recortes también en la contratación del profesorado, conformando plantillas reducidas, incluso con una cualificación profesional mínima o, también, como acostumbra a ocurrir en periodos como en la actualidad de fuerte desempleo y mucha demanda, ofrecer salarios más bajos de lo que corresponde porque tienen la certeza de que hay personas que van a aceptar, dado que no tienen un puesto de trabajo y se conforman con el “algo es algo”. Asimismo, para abaratar costes, se están

llevando a cabo recorte en las plantillas docentes recurriendo a las tecnologías informáticas. Los cursos en red, las aulas grabadas y las tutorías virtuales, etc., funcionan muchas veces como formas de organización que posibilitan reducir el número de profesoras y profesores. De este modo, se promueve un *profesionalismo despolitizado* que se manifiesta en propuestas técnicas en las que no se presta atención explícita a sus efectos colaterales, al posible currículum oculto que puedan estar vehiculizando.

Además, tanto la dirección como las familias controlan a sus docentes, restándoles autonomía y limitando el ejercicio de su profesionalidad al logro de los idearios y las metas que estas redes educativas priorizan; con este fin imponen *auditorías permanentes*, obsesionándolos mediante estándares de rendimiento en cuya definición y medición no tienen voz; estresándolos con criterios cuantificables de medición del rendimiento escolar. La prioridad es que su alumnado obtenga las puntuaciones más altas en las reválidas que las Administraciones establecen y en los test de medición que periódicamente les aplican los Organismos Internacionales (OCDE, IEA), tales como PISA, PIRLS y TIMSS.

Las funciones y las posibilidades de los sindicatos son diferentes según se trate de las redes privadas o públicas. Las primeras ven a los sindicatos como amenazas, de manera especial si son progresistas, de izquierdas. Lógicamente no los pueden prohibir, pero sí *tratar de convencer al profesorado* que contratan para que no se afilien a ellos y para que no manifieste públicamente sus predilecciones. De hecho, es desde estas redes privadas y concertadas desde donde más se acusa a los sindicatos de *garantes* de la vagancia y de convertir al colectivo docente en un conjunto de pedigüeños; de ahí la continua exigencia de mejores salarios.

Son las redes de centros públicos quienes aportan el mayor volumen de afiliados y afiliadas a las distintas organizaciones sindicales. Estas son vistas como organismos de apoyo y canalización de sus reivindicaciones, de conquista de condiciones dignas en el trabajo, de plantillas y ratios profesorado-estudiantes más lógicas y apropiadas para una mejor dedicación a su trabajo en las aulas y una atención también más individualizada, de salarios

dignos, de defensa de la educación pública, exigiendo que la voz del profesorado sea tenida en cuenta garantizando su representación en todas instituciones que se relacionan con su trabajo, de análisis y propuestas de políticas educativas más justas y democráticas, etc. En la medida en que los diferentes sindicatos atienden y son sensibles a las necesidades de profesoras y profesores cuentan con mayor o menor afiliación.

6) Los centros de enseñanza públicos, como acogen a todo tipo de estudiantes —poniendo una especial atención en los más desfavorecidos social, económica, cultural, intelectual, psíquica, física y afectivamente—, tratan de buscar la implicación de las distintas organizaciones, colectivos y grupos que existen en la comunidad para vertebrar sus actuaciones y cooperar para ponerlos al servicio de intereses públicos, comunitarios; para pensar, construir y lograr servicios y beneficios para la comunidad, priorizando la atención en las necesidades de los grupos y las personas más desfavorecidas. Es en la red pública donde las metas educativas se pueden combinar con otros objetivos de interés social que guían la acción de estructuras sociales como, por ejemplo, ONGs, asociaciones vecinales, servicios sociales, etc., garantizando así una más óptima atención a la diversidad y cumplir con los principios de equidad que tienen que imperar en cualquier sociedad verdaderamente democrática.

Una educación realmente conectada con la realidad y al servicio de la sociedad y, en consecuencia, de las nuevas generaciones precisa también de instituciones escolares y de un profesorado que intercambien información continuamente con la comunidad y soliciten el apoyo y la colaboración de las organizaciones, las asociaciones y de los diferentes colectivos en ella existentes; colaboración imprescindible si deseamos conformar sociedades en las que todos sus miembros se sientan útiles e imprescindibles, agentes necesarios para la mejora de un mundo que aspiramos a que sea más humano y justo; una sociedad donde todos sus hombres y mujeres deben tener la obligación de implicarse aportando ideas y ayuda, acompañando la educación de sus miembros más jóvenes,

prestando una atención individualizada a cada uno de ellos, para tratar de compensar así los déficits que caracterizan su vida y su entorno. Los colegios públicos deben ser una de las instituciones centrales de la comunidad, bien conectada con el resto de servicios y espacios educativos y formativos en ella existentes: bibliotecas, parques, museos... Algo que además debe ser tomado en consideración en el diseño de las ciudades y de la planificación y la organización de los espacios públicos y su red de comunicaciones (Francesco TONUCCI, 2015).

En las instituciones escolares privadas los intereses colectivos se piensan prioritariamente al servicio de los colectivos y los grupos sociales específicos para los que sus colegios y programas son creados. Por tanto, la elección y el contacto con otras organizaciones se instrumentaliza para servir prioritariamente a los grupos sociales que escolarizan, y para reforzar los idearios específicos (religiosos, económicos...) que son la razón de la existencia de este tipo de centros escolares. Es conveniente tener presente que este tipo de colegios, pese a que la propaganda ideológica neoliberal preconiza la libertad de las familias para elegir los centros y programas escolares que más les interesen, la realidad es todo lo contrario, son estos los que eligen a las familias, no al revés. Conformar personalidades neoliberales, empresarias de sí mismas y conservadoras es desde el primer momento su filosofía dominante.

Un modelo de institución educativa que trate de asemejarse a un modelo de negocios basado en la elección y la competición, vigilado por el seguimiento de su eficacia y el rendimiento sobre la base de test de evaluación y de rendición de cuentas de tipo cuantitativo, nos aleja de una concepción de una oferta educativa que debe regirse por una verdadera igualdad de oportunidades. Los colegios privados y concertados representan un modelo de instituciones que deshacen la comunidad, ya que cada familia y sus hijas e hijos tienen derechos y deberes diferentes y, por tanto, son agrupados según su clase social, etnia, capacidades, creencias religiosas, sexo y sexualidades, etc. (Diane RAVITCH, 2013, pág. 304).

Además, en la publicidad de muchos centros englobados en esta categoría es muy frecuente ver promesas, más o menos explícitas,

comprometiéndose a ofrecer a su alumnado el día de mañana un puesto de trabajo en empresas a ellos vinculados. Un número que día a día aumenta son los colegios privados que establecen relaciones institucionales con universidades privadas nacionales y extranjeras, lo que les sirve también como elemento de publicidad para atraer alumnado de familias más integradas en las filosofías y economías competitivas de mercado. Incluso ya existen colegios privados que tienen una figura específica, *Director de Marketing*, destinada a establecer contactos y convenios con instituciones muy diversas (otros colegios semejantes en el extranjero, universidades privadas, empresas, bancos, medios de comunicación, agencias de publicidad, etc.) para generar nuevas relaciones y reforzar su presencia y valor en el mercado. Así, según el periódico *Magisterio*[7], "en España hay 3.739 colegios privados y concertados que durante el curso pasado, 2014-15, invirtieron en torno a 41,2 millones de euros en marketing educativo. Esta cifra supone un incremento del 22% con respecto al curso pasado, lo que consolida una «tendencia al alza que ya viene desde el año anterior, cuando el mercado del marketing educativo creció un 14%», afirma el estudio. De media los colegios privados invierten 17.607 euros anuales y los concertados 8.156". Esta preocupación por venderse en el mercado genera, a su vez, la aparición de agencias de marketing educativo y de consultorías privadas para colegios.

7) Las redes escolares públicas son estructuras democráticas, más horizontales, donde la democracia es la norma con la que se organiza la participación del profesorado, familias, estudiantes y la comunidad. En sus órganos de gestión, claustros y aulas se puede dialogar, discrepar, hacer propuestas, colaborar y hacer planes de trabajo conjuntamente, así como establecer contacto y solicitar colaboración activa con otros colectivos de la comunidad, sin miedo a censuras ideológicas y represalias por parte de la dirección de la institución. Hay más posibilidades de diseñar propuestas educativas, mayor autonomía pedagógica para responder a las necesidades, las demandas y las aspiraciones de la comunidad en la que se ubica el centro.

Los centros de enseñanza privados y concertados son jerárquicos; están gobernados de manera vertical por una dirección escolar al servicio de los idearios de la institución y de los patronos y las familias que los crean y/o financian. Tengamos en cuenta que los cuerpos directivos de esta red no se eligen democráticamente por el profesorado, ni por los servicios de inspección u otros cuerpos de la Administración Educativa, ni por las familias; ni tampoco los ascensos o los puestos de especial responsabilidad. Son los patrocinadores religiosos o empresariales quienes seleccionan al director o a la directora y a su equipo directivo como agentes de la máxima confianza. Asimismo, con su colaboración contratan al resto del profesorado para asegurar que los objetivos y las directrices de estas corporaciones se vehiculizan de manera adecuada en las programaciones curriculares.

En los órganos de participación y en las aulas de las redes privadas y concertadas son más probables los miedos, los silencios, las coacciones y las limitaciones en las opiniones, los planes de trabajo y las conductas del profesorado debido, fundamentalmente, a la obligación de someterse a los idearios e intereses de las fundaciones, los patronatos o las órdenes religiosas a los pertenecen. Cualquier persona puede recordar noticias de prensa en las que se informa de profesoras o profesores, financiados con dinero público, que trabajan en colegios católicos y son despedidos o ven extinguidos sus contratos laborales por el hecho de haberse divorciado o por haber hecho uso de leyes vigentes en nuestro contexto como la *Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio*[8] y, en consecuencia, haber contraído matrimonio con una persona de su mismo sexo. Una realidad semejante se produce también, en algunas situaciones, con profesorado que es sancionado con la no renovación de sus contratos por pertenecer a determinados partidos políticos y sindicatos progresistas, de izquierdas.

En la medida en que cada vez más grupos empresariales amplían su red de negocios invirtiendo en colegios que, o bien privatizan o conciertan, también se facilita la penetración de los modelos de

gestión empresarial en los centros escolares. No podemos ignorar que el modelo empresarial está más obsesionado por la medición, por la estandarización, por datos medibles de manera cuantitativa debido a la precisión que requiere la producción y la transformación de los distintos materiales, de ahí el éxito de los primeros de ingenieros de la conducta, como Frederick Winslow TAYLOR (1856-1915) y su manual *The Principles of Scientific Management* (Management Científico) (1911) destinado a organizar científicamente el trabajo y a los trabajadores y a las trabajadoras y, de esta manera, aumentar la producción.

En la actualidad esta filosofía de la medición vuelve a aparecer también en los centros de enseñanza, generando una especie de *neotaylorismo*, ya que recurren a las viejas técnicas de los tests de inteligencia, pero ahora adaptándolos para permitir la medición de las destrezas y los conocimientos de una persona; medición que también se complementa con las posibilidades de las tecnologías informáticas para tratar un mayor volumen de datos cuantitativos y facilitar su comparación. Una prueba de esta introducción tecnocrática es la creciente introducción de estándares para medir cuantitativamente los aprendizajes del alumnado; algo que conlleva acentuar procesos de homogeneización de aprendizajes, dado que la fórmula de medirlos es mediante test y, además, entrenar al alumnado para resolver los distintos tipos de ítems de un test. En el fondo es la manera de introducir también en el sistema educativo la filosofía de la *McDonalización* (George RITZER, 1996).

8) Los colegios públicos disponen de completa libertad para seleccionar todo el material curricular, los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo una educación de calidad. No están condicionados por ideologías ni por religiones a la hora de tomar decisiones sobre qué libros, autores y autoras, documentales, redes sociales, software… utilizar. El compromiso que deben mantener con la defensa de la libertad de pensamiento y con filosofías inclusivas y multiculturales obliga a enfrentar al alumnado con la diversidad de cosmovisiones, ideologías y puntos de vista que existen para, además de conocer esa diversidad y pluralidad, aprender a

respetarlas, a dialogar, a ejercer las capacidades analíticas y críticas, aprender a convivir.

Las instituciones de la red pública pueden realizar convenios con empresas privadas para proporcionar servicios y suministros diversos: alimentos, materiales y productos de limpieza, papelería, albañilería, fontanería, etc., pero lo hacen mediante concursos públicos para conseguir los mejores servicios a los precios más justos y sin favoritismos.

Las niñas y los niños con mayores necesidades, viviendo en peores condiciones son los que requieren de mayores recursos; atender a sus necesidades exige mayores inversiones económicas, pues van a precisar de instituciones escolares con el mejor profesorado, con otros profesionales y especialistas de apoyo, con más y mejores fondos bibliográficos, laboratorios bien dotados, más ordenadores y otras tecnologías más variadas y accesibles, con dotaciones de instrumentos musicales suficientes, campos de deportes, asistentes sociales, etc. Sin embargo, el alumnado que se escolariza en las redes privadas y concertadas, perteneciente a familias más acomodadas y con capital cultural más pertinente para conectar con los aprendizajes y las tareas escolares que se desarrollan en las instituciones escolares, puede fácilmente suplir ciertos déficits en los recursos disponibles en sus colegios, ya que pueden compensarlos con las dotaciones y los apoyos que les brindan sus familias.

Los colegios concertados y privados no se rigen por una política de transparencia ante la comunidad educativa de los gastos que se realizan, de cómo y con quién se contrata, etc. Este tipo de instituciones escolares aprovechan cualquier ocasión para hacer negocios. Así, por ejemplo, en la medida en que muchas organizaciones religiosas son propietarias de editoriales de libros de texto, seleccionarán sus publicaciones, en papel o virtuales, como recursos obligatorios; otro tanto hacen con los uniformes que obligatoriamente viste cada estudiante en el día a día, y con la ropa deportiva, con el transporte escolar, las excursiones y las salidas escolares, con el servicio de comedor, las máquinas expendedoras de bebidas, golosinas y comidas; con los servicios de papelería (bolígrafos, mochilas, carpetas, cuadernos…), con el material

informático: tablets, software, discos duros, pendrives, etc. Todo este tipo de servicios suele prestarse mediante contrataciones con aquellas empresas privadas que les posibilitan obtener mayores márgenes de ganancia, más beneficios económicos, saltándose, incluso, eslabones en las cadenas de distribución y comercialización que rigen en este mercado.

Otro tanto cabe decir del lucrativo negocio que montan alrededor de las actividades extraescolares que ofrecen a su alumnado, y que las familias “deben” contratar. Aquí radica un elemento cada día más decisivo en la distancia cultural que se va construyendo entre estudiantes escolarizados en esta red y los de la pública. Tengamos en cuenta que las hijas y los hijos de las clases y los grupos sociales más privilegiados arrancan desde su nacimiento con ventaja, pues además de contar desde ese momento con un entorno familiar mucho más rico en estímulos culturales y educativos, también acuden a centros más elitistas que pueden ofrecer los mejores programas y apoyos, y disponer, a mayores del profesorado, de cualquier tipo de profesionales (especialistas en informática y robótica, en psicología, en puericultura, en nutrición, auxiliares de idiomas, monitores deportivos, especialistas en música, en danza, en equitación, etc.), dado que pueden cargar a las familias con los gastos que de ello se deriven.

9) La doble red de centros públicos y privados y concertados influye, asimismo, en la imagen e identidad del alumnado. Las instituciones escolares públicas construyen identidades inclusivas. Es el espacio privilegiado para aprender a vivir juntos personas con capacidades, etnias, sexualidades, nacionalidades, creencias, edades, localidades... diferentes. Conviene tener presente que, en la actualidad, salvo las instituciones escolares destinadas a la etapa de la educación obligatoria, no disponemos de ningún espacio ni institución capaz de garantizar el aprendizaje de aprender a vivir juntos, a ser respetuosos, incluyentes, solidarios y ser personas justas y democráticas. Educarse juntos es imprescindible para aprender a vivir juntos.

En un mundo en el que estamos viendo como en las últimas

décadas las políticas neoliberales hegemónicas están favoreciendo el retorno de un peligroso nacionalismo excluyente, proteccionismos injustos e, incluso, de los conservadurismos de corte fundamentalista, se convierte en todavía mucho más urgente defender y generalizar como antídoto modelos de escuela pública.

Es prácticamente imposible hacerle frente a una realidad y mentalidad cada vez más extendida en la que los diferentes "otros" son contemplados como enemigos, como personas amenazadoras, de las que sospechar, si ya desde las primeras edades vamos agrupando al alumnado en escuelas diferenciadas; con ello estamos poniendo las primeras piedras y consolidando un mundo gobernado por políticas de apartheid, de segregación.

En los colegios privados y concertados se conforman identidades selectivas y segregadoras. Chicas y chicos se visibilizan como miembro o "socio" del colegio-club privado en el que está estudiando. Identificación que también se facilita externamente a través de la idiosincrasia de un uniforme escolar específico. Un uniforme que contribuye a construir una identidad grupal, diferenciada del resto de estudiantes que utilizan otros uniformes o, más marcadamente, de los de la red escolar pública que, en la inmensa mayoría de los casos, no tienen un uniforme que los identifique físicamente como estudiantes de un específico centro escolar.

El uniforme, al igual que las vestimentas de los clubes deportivos y ejércitos, subraya y visibiliza a los iguales, sean o no amistades personales o incluso personas conocidas. Pertenecer a un equipo, club educativo, facilita establecer una mejor comunicación otros iguales y ayudarse mutuamente. Se crean identidades grupales, pero con muchas probabilidades de ser también identidades grupales selectivas; se conforman "los iguales" y, de manera simultánea, "los otros". Otros a los que se dificulta ver a primera vista, y mucho menos comprobar en los contextos de encuentro en qué somos iguales. Por el contrario, lo más frecuente es concentrarse en buscar lo que nos diferencia.

Las alumnas y los alumnos de la enseñanza privada y concertada, aunque estén escolarizados en instituciones escolares distintas, se

perciben como más próximos o iguales, más diferentes a los de la red pública. Igualmente, es a este último grupo de estudiantes a quienes se identifica con facilidad por su pertenencia a clases sociales populares, inmigrantes pobres, a etnias estigmatizadas; estudiantes a quienes con bastante frecuencia se contempla como carne de cañón, otorgándoles toda clase de estereotipos negativos: más gamberros, más brutos, menos inteligentes, menos de fiar, menos a la moda, más conflictivos, más ignorantes, más peligrosos, con menos estilo e, incluso, como más feos, etc. Es llamativo como el alumnado de colegios privados, una vez que dejan de estar matriculados en ellos, suele seguir manteniendo contacto y celebrando encuentros con alguna periodicidad; encuentros que, a su vez, sirven para reencontrarse y reforzar o restablecer contactos, redes de amistad, solidaridad y ayuda entre iguales. Ser antiguo alumno o antigua alumna de un centro privado o concertado es algo que normalmente sigue marcando las identidades adultas, mucho más que las de quienes estudian en instituciones escolares públicas. Estas identidades diferenciadas tienen efectos segregadores.

10) Los centros escolares de la red pública no recurren a la publicidad para darse a conocer y atraer a los usuarios de sus servicios. El alumnado que escolarizan es el que vive en el barrio o localidad en la que se ubica el centro. Dado que una de las finalidades de los colegios e institutos públicos es ayudar al alumnado a conocer el entorno e impulsar el favorecimiento de una más eficaz vertebración de la sociedad, cooperando a la socialización de las personas que allí residen, ayudando a conocerse, a respetarse y a cooperar, a hacer comunidad, no recurren a publicitarse en los medios de comunicación, ya que no tienen interés en atraer a otros sectores de la población que no les pertenecen, según los criterios de proximidad a los que acostumbran a recurrir las Administraciones Educativas a la hora de adscribir al alumnado. La comunicación que mantienen estas instituciones públicas con la ciudadanía debe limitarse a informar del trabajo educativo que hacen en el centro, acerca del cómo y por qué lo hacen, y a demandar la colaboración de las familias, de las instituciones de la comunidad y

de la ciudadanía.

Debemos tener presente que es esta dimensión de institución pública la que le obliga a ser más transparente. Una prueba de ello es que contamos con mucha investigación, cuantitativa y etnográfica, que viene ofreciendo datos muy relevantes acerca de la vida cotidiana en los centros y las aulas de los colegios e institutos públicos: sobre tareas, rutinas, intereses, dificultades y conflictos del alumnado; acerca del trabajo del profesorado, sus innovaciones, dificultades, dilemas, conflictos, necesidades, aspiraciones, etc. Sin embargo, es muy difícil acceder públicamente a una información semejante sobre los centros privados y concertados, si es que existe.

Los colegios privados y muchos de los concertados invierten una cantidad importante de sus recursos en publicidad, cada año más, pues no debemos obviar que el marketing y la publicidad son los nuevos saberes imprescindibles en una sociedad capitalista; conocimientos y tecnologías imprescindibles para potenciar la economía competitiva y la expulsión del mercado de las empresas rivales en el marco de los nuevos contextos globales de carácter neoliberal.

Las políticas de libertad de elección que sustentan a los mercados capitalistas funcionan, y se perpetúan en buena medida sobre la existencia del marketing y la publicidad; políticas que recurren a movilizar la libertad de las consumidoras y los consumidores para atraerlos a sus productos y servicios sobre la base de ofrecer en el presente y en el futuro una vida maravillosa, envidiable y muy satisfactoria de relaciones sociales, afectivas, laborales y de ocupación del tiempo libre; también a prometer la realización de toda clase de sueños, de llegar a ser ricos, de alcanzar el triunfo, el poder y la felicidad. La publicidad, en palabras de John BERGER (2016, pág. 132), "se centra en las relaciones sociales, no en los objetos. No promete el placer, sino la felicidad, una felicidad que otros juzgan como tal desde fuera. La felicidad de ser envidiado es *glamour*". En el caso que nos ocupa, brinda la vía para ser envidiados por el resto de nuestros vecinos y nuestras vecinas, ya que nos ofrece la posibilidad de entrar en un club social restringido, integrado por las familias de aquellos colectivos sociales privilegiados de los que se

desea formar parte y, por tanto, un paso fundamental es lograr ser admitidos en las instituciones escolares en las que se concentran las hijas y los hijos de las élites; un reto que no está al alcance de cualquier consumidor que lo desee, pues estamos ante redes que practican una visible selección.

En las sociedades capitalistas está a la orden del día la movilización de la envidia como poderoso elemento motivador del consumo, en este caso, para solicitar ser admitidos en aquellos colegios más selectivos que la publicidad convierte en modélicos. Es de esta manera como un importante sector de la ciudadanía va a asumir que esos colegios son la mejor opción para alcanzar éxito en los estudios y poder acceder a titulaciones que garantizan una vida futura feliz y sin problemas. La publicidad de los colegios privados y concertados suele hacer hincapié también en las facilidades existentes en sus centros y aulas para hacer amistades con los hijos y las hijas de familias que hoy triunfan y que aparecen siempre como ejemplo de éxito, felices y pudiendo cumplir toda clase de caprichos y de sueños irrealizables para la inmensa mayoría del resto de la población. Que las hijas y los hijos hagan buenas amistades, pero en el sentido instrumental y mercantilista, es uno de los deseos de las madres y los padres pertenecientes a las familias de las clases y los grupos sociales más populares.

Precisamente, cuando se aproximan las fechas en las que las familias tienen que elegir los centros escolares en los que escolarizar a sus hijos e hijas, es la época del año en las que podemos contemplar un mayor número de campañas de publicidad, tanto en los medios de comunicación como en las vistosas vallas publicitarias de carreteras y calles, de colegios privados y concertados prometiendo más y mejores aprendizajes; ofertando instalaciones para la ejercitación de actividades elitistas como hípica, esgrima, ballet, natación... la realización de campamentos en lugares paradisíacos, de estancias en el extranjero, etc. y, lo que es más importante, con fotos de niños y niñas con elegantes uniformes que imitan los trajes de las personas que desempeñan trabajos muy valorados socialmente. De ahí, por ejemplo, que veamos a niños muy guapos y con apariencia de muy inteligentes y espabilados, felices,

bien arreglados y pulcros, vistiendo uniformes que imitan a los trajes de directivos, ejecutivos y de profesionales liberales, con camisas blancas y corbatas, zapatos clásicos, bien peinados, etc., e, igualmente, a chicas muy guapas, con apariencia de muy inteligentes y espabiladas, disfrutando de la vida, bien peinadas, con elegantes y limpios uniformes que imitan a los vestidos que vemos en las fotos de mujeres profesionales que triunfan y aparentan ser muy felices. Asimismo, es llamativo y preocupante que todavía a estas alturas de la historia la inmensa mayoría de los uniformes escolares sean visiblemente sexistas: faldas para las niñas y las chicas y pantalones únicamente para los niños y los chicos.

Estamos ante un género de publicidad que pone delante de los ojos el tipo de infancia modélica, feliz e inteligente con el que sueña todo el mundo, pero que es muy difícil de ver por las calles de nuestro alrededor; infancia que no tiene parecido con la que los medios de comunicación ponen delante de nuestros ojos cuando visibilizan a niños y niñas de las clases populares o cuando, por desgracia, informan de actos de gamberrismo y vandalismo. En los vídeos de propaganda con los que tratan de atraer a su clientela nunca suelen aparecer personas con discapacidades físicas y/o psíquicas, de etnia Romá, inmigrantes con una indumentaria y aspecto que permita intuir que no pertenecen a una clase social no elitista, niñas y niños pobres, etc. De este modo, ya aclaran a las familias candidatas a realizar opciones de escolarización para su descendencia algunos de los comportamientos, los valores y las filosofías que se privilegian, y cuáles es probable que se descuiden.

Hablar de publicidad de cualquier producto o servicio y, por tanto, también de centros educativos, es una estrategia más para quitar valor, implícita o explícitamente, a las demás instituciones escolares con las que se compite. Se basa en destacar las fortalezas de esas redes privadas, incluso recurriendo a la ocultación, la exageración o la manipulación de información que favorezca a los colegios e institutos públicos, a los que consideran como competidores.

Las campañas publicitarias se basan en los nuevos saberes y técnicas construidas para convencer a la población de cómo llegar a ser felices; ofrecen a las familias las claves para que sus hijas e hijos

lleguen a tener éxito; las movilizan para que elijan los colegios, los institutos y las universidades que el marketing y la publicidad les ofrece, o sea, las vías mediante las que nuestros sueños se pueden hacer realidad; venderles cómo triunfar en un mundo en el que con excesiva frecuencia podemos observar cómo numerosas personas de nuestro entorno fracasan, no logran esas titulaciones envidiables reservadas a muy pocos. “La publicidad convierte el consumo en un sustituto de la democracia (…). Ayuda a enmascarar y compensar todos los rasgos antidemocráticos de la sociedad” (John BERGER, 2016, pág. 149), y no nos deja ver los obstáculos y las trampas que levantan las redes escolares privadas y concertadas para impedir la admisión de niños y niñas que sus equipos directivos contemplan como “obstáculos” y que pueden dificultar los éxitos que prometen. Pese a una legislación vigente que obliga a los centros que reciben dinero público a no discriminar en la admisión del alumnado, la realidad es que tal condición está muy lejos de cumplirse en este tipo de redes escolares selectivas.

Es necesario subrayar que no debemos confundir información con publicidad. Todas las instituciones escolares pueden y deben ofrecer información, ser transparentes en cuanto a lo que se desarrolla en su interior, de sus logros, pero también de sus dificultades y necesidades. Obligación de transparencia, de rendición de cuentas que, además, es consustancial con su carácter de institución financiada con dinero público y de la participación democrática que es requisito obligatorio que acompañe todas sus decisiones y actuaciones.

¿Qué sentido puede tener la oferta privada si en la red pública reina la libertad de pensamiento, de conciencia?, ¿qué es lo que un colectivo cualquiera puede desear que no pueda llevarse a cabo en la red pública, si realmente esta garantiza que es respetuosa con los principios de igualdad, laicidad, coeducación, diversidad, inclusión, convivencia, solidaridad, participación democrática, sostenibilidad y autonomía?

Todo centro escolar verdaderamente público es obligatorio que esté abierto a una pluralidad de perspectivas, opciones y metodologías pedagógicas.... pero siempre compatibles con los

grandes principios y objetivos de la educación, basados en políticas de reconocimiento, redistribución equitativa y de participación democrática.

11) Las instituciones escolares públicas tienen como fundamento de su razón de ser ayudar a vertebrar la comunidad, y reforzar el sentimiento de interdependencia que caracteriza a la ciudadanía.

Subrayar la dimensión pública de un servicio implica destacar su dimensión política; implica poner de manifiesto que todas las personas, dada su condición de ciudadanía, van a sentirse afectadas por las características de estos servicios y, por tanto, que las decisiones que individualmente tomen repercuten, en mayor o menor medida, en los demás, en muchas otras personas de la comunidad. La educación como bien y servicio público es algo a lo que todas las personas, sin exclusión, tienen derecho. Es por ello que también vamos a juzgar su funcionamiento como correcto o no en la medida en que no se excluya a nadie, que ningún grupo o clase social específico debido a tipo de centro que elige para sus hijas e hijos obtenga más ventajas y privilegios que otros.

Así, por ejemplo, en el curso 2014-2015 un 68,1% del alumnado de enseñanzas no universitarias se escolarizó en centros públicos, frente al 31,9% en las redes concertada y privada (el 25,4% se escolarizó en instituciones privadas concertadas y un 6,5% en centros privados) (MECD, 2016). En los últimos años, la enseñanza privada y concertada continúan ganando terreno; tengamos presente que, por ejemplo, en el curso 2010-2011, escolarizaba el 25,6% de las alumnas y los alumnos no universitarios (ver Cuadros 1 y 2).

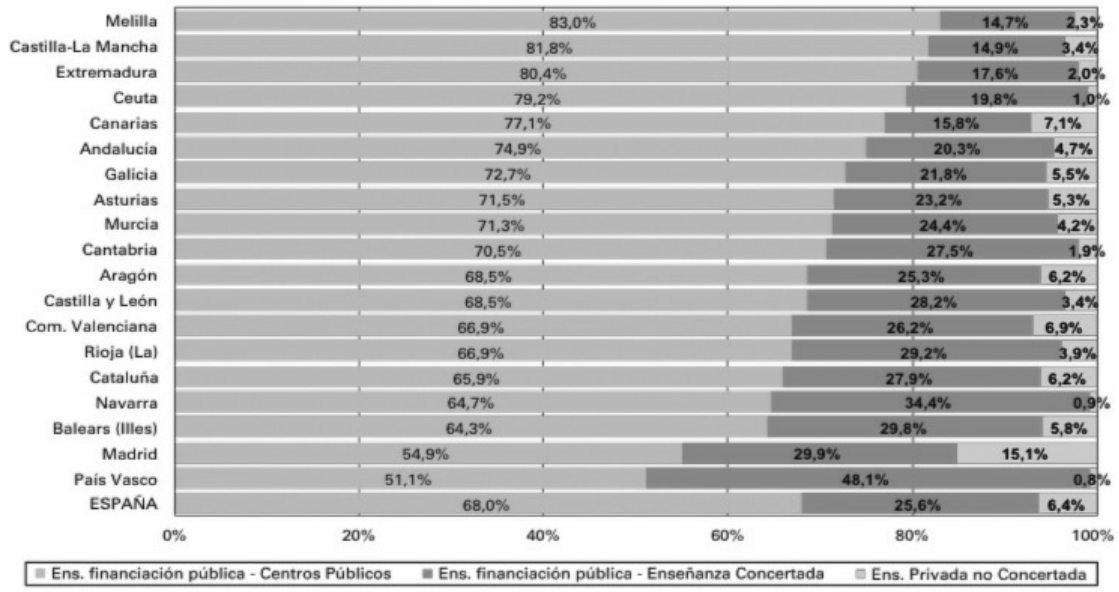
**Cuadro 1.** *Alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro. Curso 2014-2015.*

| | Alumnado | Sexo (1) | | Titularidad/Financiación | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % Hombres | % Mujeres | % Centros públicos | % Ens. Concertada (2) | % Privada no concertada (2) |
| **Enseñanzas de Régimen General** | **8.090.611** | **51,7** | **48,3** | **68,1** | **25,4** | **6,5** |
| E. Infantil | 1.836.606 | 51,7 | 48,3 | 64,1 | 25,2 | 10,7 |
| Primer ciclo E. Infantil (3) | 440.593 | 51,9 | 48,1 | 52,0 | 15,1 | 32,9 |
| Segundo ciclo E. Infantil | 1.396.013 | 51,6 | 48,4 | 68,0 | 28,2 | 3,8 |
| E. Primaria | 2.904.948 | 51,5 | 48,5 | 67,7 | 28,4 | 3,8 |
| E. Especial | 34.544 | 63,0 | 37,0 | 57,6 | 42,3 | 0,2 |
| ESO | 1.840.071 | 51,4 | 48,6 | 65,7 | 30,8 | 3,5 |
| Bachillerato | 690.228 | 47,6 | 52,4 | 76,4 | 9,9 | 13,7 |
| Bachillerato (presencial) | 637.370 | 47,3 | 52,7 | 74,8 | 10,7 | 14,5 |
| Bachillerato a distancia | 52.858 | 50,9 | 49,1 | 95,9 | 0,0 | 4,1 |
| Formación Profesional | 748.588 | 54,3 | 45,7 | 77,2 | 14,6 | 8,2 |
| Ciclos Formativos de FP Básica | 40.468 | - | - | 78,2 | - | - |
| Ciclos Form. G. Medio (presencial) | 331.695 | 57,5 | 42,5 | 75,2 | 18,8 | 5,9 |
| Ciclos Form. G. Superior (presencial) | 320.243 | 53,6 | 46,4 | 76,5 | 12,8 | 10,7 |
| Ciclos Formativos de FP a distancia | 56.182 | 38,9 | 61,1 | 92,3 | 0,0 | 7,7 |
| Programas de Cualificación Profesional Inicial | 24.691 | 69,4 | 30,6 | 83,6 | 16,1 | 0,2 |
| Otros Programas Formativos | 10.935 | - | - | 67,7 | - | - |
| **Enseñanzas de Régimen Especial** | **894.696** | **38,0** | **62,0** | **92,6** | - | **7,4** |
| Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño | 27.100 | 38,8 | 61,2 | 89,9 | - | 10,1 |
| Ciclos Form. G. Medio | 3.302 | 54,2 | 45,8 | 96,5 | - | 3,5 |
| Ciclos Form. G. Superior | 13.952 | 38,5 | 61,5 | 95,1 | - | 4,9 |
| EE. Superiores | 9.846 | 34,2 | 65,8 | 80,4 | - | 19,6 |
| Enseñanzas de Música | 329.849 | 46,2 | 53,8 | 85,8 | - | 14,2 |
| Enseñanzas Elementales | 45.876 | 43,4 | 56,6 | 88,9 | - | 11,1 |
| Enseñanzas Profesionales | 44.797 | 46,6 | 53,4 | 91,7 | - | 8,3 |
| EE. Superiores | 8.665 | 59,0 | 41,0 | 79,7 | - | 20,3 |
| Enseñanzas no regladas (4) | 230.511 | 46,2 | 53,8 | 84,3 | - | 15,7 |
| Enseñanzas de Danza | 34.831 | 7,2 | 92,8 | 69,1 | - | 30,9 |
| Enseñanzas Elementales | 4.817 | 7,1 | 92,9 | 75,7 | - | 24,3 |
| Enseñanzas Profesionales | 4.050 | 12,0 | 88,0 | 85,1 | - | 14,9 |
| EE. Superiores | 715 | 16,7 | 83,3 | 89,7 | - | 10,3 |
| Enseñanzas no regladas (4) | 25.249 | 6,2 | 93,8 | 64,7 | - | 35,3 |
| Enseñanzas de Arte Dramático | 2.366 | 40,4 | 59,6 | 86,5 | - | 13,5 |
| Master en EE. Artísticas | 159 | - | - | 66,0 | - | 34,0 |
| Enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas | 489.869 | 33,8 | 66,2 | 100,0 | - | 0,0 |
| Enseñanzas Deportivas | 10.522 | 91,4 | 8,6 | 46,4 | - | 53,6 |
| Enseñanzas E. Adultos carácter Formal | 319.224 | 48,6 | 51,4 | 98,7 | - | 1,3 |
| Enseñanzas E. Adultos carácter No Formal | 250.290 | 30,2 | 69,8 | 99,1 | - | 0,9 |

(1) Datos del curso 2013-2014.
(2) Se ha estimado la distribución de la enseñanza privada en concertada y no concertada a partir de los datos del curso 2013-2014.
(3) Alumnado escolarizado en centros autorizados por las Administraciones Educativas. En enseñanza concertada se refiere a enseñanza que recibe algún tipo de subvención.
(4) Enseñanzas no conducentes a títulos con validez académica o profesional, impartidas en escuelas reguladas reglamentariamente por las Administraciones Educativas.

Fuente: MECD, 2016, pág. 4.

**Cuadro 2.** *La enseñanza pública y la enseñanza privada. Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación y comunidad autónoma. Curso 2014-2015.*



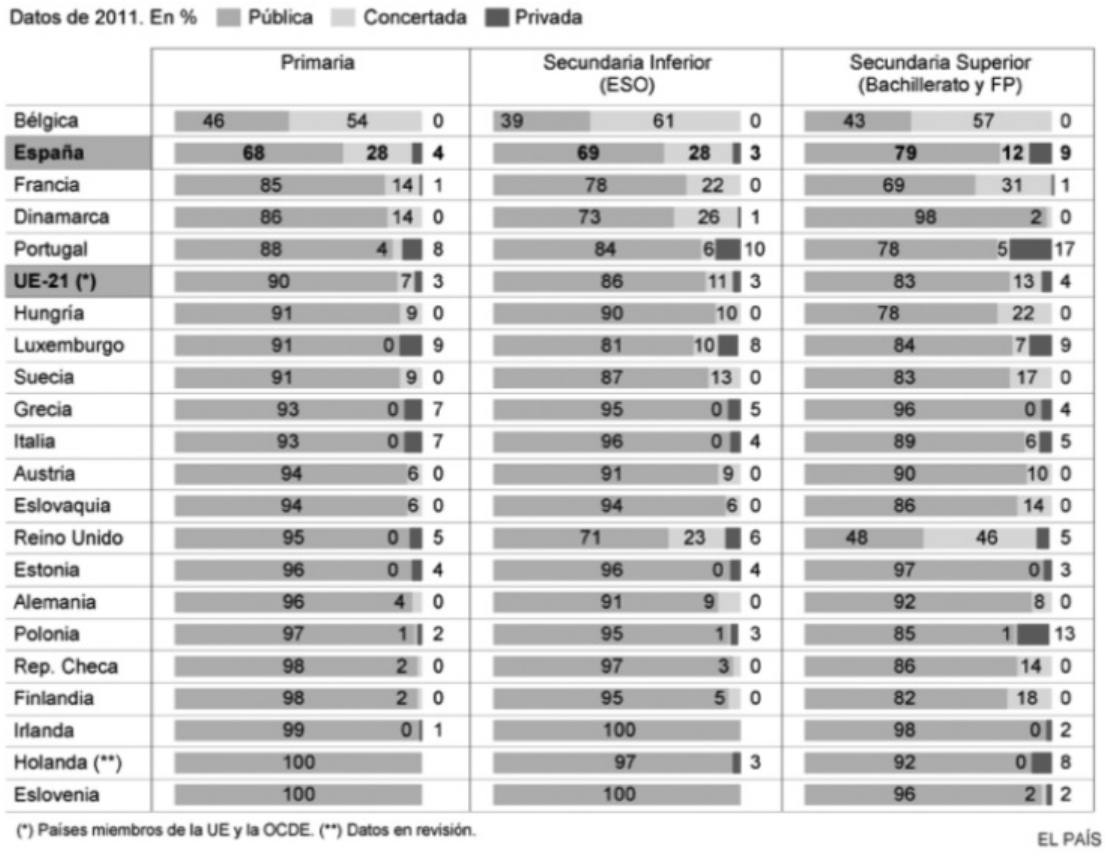

Fuente: MECD, 2016, pág. 6.

Pero tampoco podemos pasar por alto que esta media estatal tiene grandes variaciones cuando analizamos las distintas comunidades autónomas. De este modo, las comunidades autónomas más pobres en su PIB son quienes menos estudiantes escolarizan en las redes privadas y concertadas, mientras ocurre lo contrario en aquellas que son más ricas. La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en ese mismo curso acogía en la red de enseñanza pública el 81,8% de su alumnado, Extremadura el 80,4%, Canarias el 77,1% y Andalucía el 74,9%. Por el contrario, el País Vasco escolarizaba en las redes públicas únicamente el 51,1%, la Comunidad Autónoma de Madrid el 54,9%, Navarra el 64,7% o Cataluña el 65,9%. Una variación semejante ocurre cuando nos detenemos en el alumnado que vive en el centro de las ciudades —normalmente las zonas donde residen las familias con mayor capital económico y cultural— y quienes habitan en los suburbios y en los núcleos rurales. La consideración del número de centros privados y concertados en relación con los públicos disminuye hasta invertirse según aumenta el tamaño de la ciudad. Así, por ejemplo, en las ciudades de mayor tamaño, con más de 500.000 habitantes, los colegios privados y concertados suponen el 61% del total, mientras que la pública se reduce hasta el 39%. Situación que incluso se agrava si consideramos el centro de las

ciudades, donde habitan las familias de mayor nivel económico y cultural, y los barrios periféricos donde residen las familias con menor poder adquisitivo.

Si realizamos una comparación con los demás países de Europa, España ocupa el segundo lugar, después de Bélgica, en cuanto al porcentaje de estudiantes que están escolarizados en la red privada y concertada (ver Cuadro 3). Estamos por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea en el número de estudiantes en centro públicos en todas las etapas educativas, salvo los estudios de rango universitario (ver Cuadro 4).[9]

**Cuadro 3.** *Alumnos en educación pública, concertada y privada en la UE.*

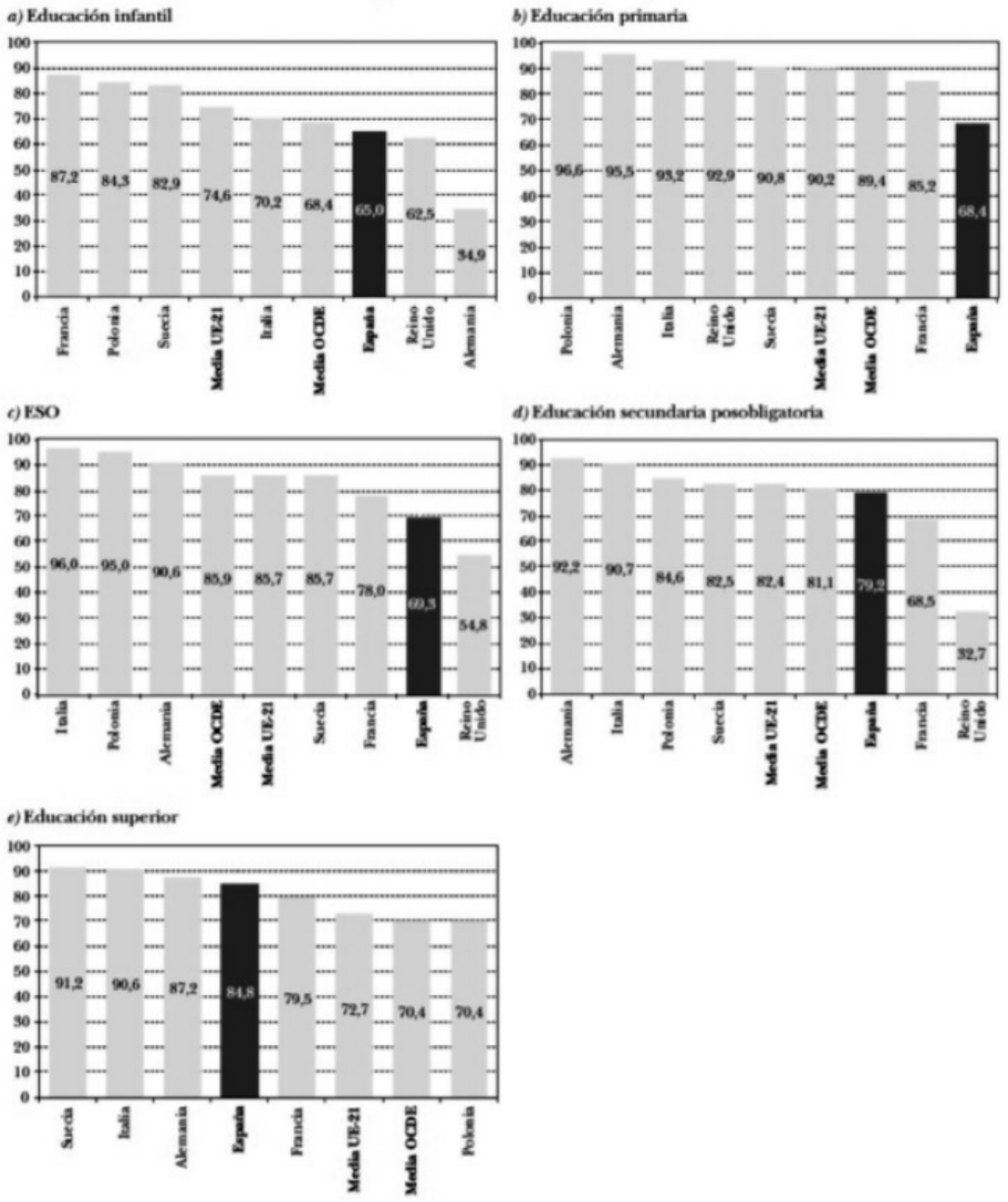



Fuente: OCDE. Fuente *El País,* 2 de junio de 2014[9].

Los centros privados y privados-concertados contribuyen a desvertebrar el sentimiento de ciudadanía, enseñan a convivir y a trabajar agrupados por clase social, sexo, etnia, nacionalidad, capacidades, etc. Dado que en estos colegios se concentra en unos

porcentajes muy altos el alumnado perteneciente a las familias de clase media alta y alta, se produce al menos un doble efecto perverso: por una parte, esta red funciona como modelo y conducta a imitar por parte de quienes tienen menos recursos, que pasan a considerar como situación ideal la opción por los centros privados; por otra, en los centros públicos se concentra la población con mayores déficits y riesgos. Los centros públicos en su inmensa mayoría quedan destinados a acoger el alumnado con menos recursos y con menor capital cultural familiar, las hijas y los hijos de las familias más desfavorecidas (población gitana, inmigrantes provenientes de países pobres y con idiomas socialmente no valorados, sin dominio del idioma oficial...), niñas y niños con discapacidades y con necesidades especiales.

**Cuadro 4.** *Porcentaje del alumnado en centros públicos según niveles educativos. Comparación internacional, 2012.* Francisco Pérez García y Ezequiel Uriel Jiménez, 2016, pág. 101.




Nota: Los alumnos que no estudian en los centros públicos lo hacen en los centros privados o en los centros privados concertados por el sector público. En la edición del 2015 de *Education at a Glance* de la OCDE no se ofrecen los datos referidos al año 2013; por ello se ilustran los datos de 2012 de la edición de 2014.

Fuente: OCDE, 2014c.

Es llamativo cómo hasta se violenta la legislación vigente que no permite segregar en la admisión de alumnado, ya que en las últimas décadas lograron acogerse a los conciertos los colegios

pertenecientes a grandes grupos religiosos católicos ultraconservadores creadores y gestores de centros que segregan por sexo, además de por clase social (escolarizan a los hijos y las hijas de las familias económicamente más poderosas). Organizaciones fundamentalistas que trabajan con esta filosofía son, por ejemplo, el Opus Dei[10] —promovidos a través de la entidad *Fomento de Centros de Enseñanza*[11]—, la Congregación de los Legionarios de Cristo — mediante la red de colegios *Regnum Christi*[12]—, el Instituto Religioso Discípulos de Jesús y María — impulsor del proyecto educativo "*Stella Maris*"[13]—, y las Hermanas de la Compañía de la Cruz[14] — con los colegios femeninos de l*as Hermanas de la Cruz*—, o el *Movimiento apostólico Schoenstatt*[15].

Estamos ante grupos extremistas católicos cuya verdadera razón de fondo para la educación segregada es exclusivamente su obsesión con una sexualidad completamente tradicionalista y no real. Optar por una educación diferenciada respondería, por una parte, a la preocupación por evitar tentaciones acerca del sexto mandamiento de la Ley de Dios, "no cometerás actos impuros", o sea, contribuir a retrasar el despertar de las "pasiones de la carne" dificultando las ocasiones de pecar; en estos círculos fundamentalistas es frecuente escuchar argumentos del tipo "las chicas se distraen con los chicos" y viceversa; y por otra parte, la negativa a aceptar la existencia de la homosexualidad, la transexualidad y la intersexualidad como opciones normales, legítimas; algo que les exigiría aceptar que también "hay chicos que se distraen con chicos" y "chicas que se distraen con chicas".

En la actualidad, esta obstinación con la segregación la disfrazan bajo el paraguas de preocupaciones "científicas", razón por la que recurren a argumentos derivados de la psicología acerca de intereses, motivaciones y distintos ritmos de desarrollo entre chicos y chicas, de las que se derivarían propuestas psicoeducativas que atienden a este tipo de dimensiones específicas y, en consecuencia, la necesidad de organizar al alumnado en grupos psicológicamente

más homogéneos, o sea, los chicos con los chicos y las chicas con las chicas.

María CALVO CHARRO, presidenta de la EASSE (*European Association Single-Sex Education*)[16] cree que las "diferencias cerebrales provocan no sólo que el ritmo de maduración de niños y niñas sea diferente, sino que además sean distintos en intereses; aficiones; gustos; juegos; forma de socializarse; de exteriorizar los sentimientos; reacciones ante idénticos estímulos…tantas cosas. Todo ello hace que no se les pueda exigir o imponer la misma forma de enseñanza, ya que aprenden de forma diferente"[17]. Por esta razón considera que son mejores aulas más homogéneas, o lo que ella denomina una "*educación diferenciada*". La revista *Science* en una revisión de trabajos científicos sobre este tema y que explícitamente titulan como "The Pseudoscience of Single-Sex Schooling" (*La pseudociencia de la escolarización por sexos*), desmonta argumentos como los anteriores y otros semejantes basados en la biología, al tiempo que advierte de que la educación segregada contribuye a incrementar comportamientos y actitudes sexistas y estereotipos de género (Diane F. HALPERN, y cols., 2011 págs. 1706-1707).

Pese a todo, la presión política de estas organizaciones católicas fundamentalistas es de tanta importancia sobre los partidos políticos de derechas que lograron que en la pasada legislatura el Partido Popular, que gozaba de mayoría absoluta en el Parlamento español, introdujera esta opción en la LOMCE (2013) y, por tanto, legalizara este modelo segregador contra la voluntad del resto de la cámara parlamentaria. Así, en su Artículo 84.3 blinda este modelo fundamentalista católico con una redacción muy explícita:

> «3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
>
> No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

> En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad».

No podemos dejar de subrayar que la gran mayoría de centros concertados son confesionales, pertenecen a la Iglesia católica, con lo cual además de los negocios económicos que posibilita la enseñanza concertada (aunque la ley diga lo contrario) está el poder de instruir y conformar cosmovisiones muy conservadoras y religiosas católicas. Se permite a los grupos católicos fundamentalistas tener escuelas concertadas, pero ¿qué ocurriría si tuviesen las mismas posibilidades y facilidades las comunidades islámicas fundamentalistas?, ¿gozan realmente, en la práctica, ambas religiones de los mismos derechos y las mismas prebendas?

Recordemos que con la LODE (*Ley Orgánica del Derecho a la Educación*) aprobada por el gobierno de PSOE en 1985, el Estado se ofrece a subvencionar con dinero público, a concertar con centros privados, las aulas que se precisaran para cumplir las obligaciones de escolarización que establecía la LGE *(Ley General de Educación)* de 1970, pero con la condición de que no se produjera ninguna clase de discriminación en la admisión de estudiantes y sin cobrar ninguna cantidad a sus familias (garantizar la gratuidad), al igual que ocurre con la escolarización en las instituciones escolares públicas. Pero, poco a poco, una gran mayoría de este tipo de centros escolares concertados pasan a comportarse como si fueran completamente privados: admitiendo únicamente determinado tipo de estudiantes y cobrando a las familias complementos o solicitándoles “donativos” o préstamos a devolver cuando sus hijas e hijos abandonen el centro.

Es importante prestar atención a que, entre las razones que llevan a las familias a elegir los colegios, encontramos la de tomar en consideración el tipo de alumnado con el que sus hijas e hijos van a compartir las aulas y su tiempo. Muchas familias consideran que esta elección afecta tanto a los resultados de los aprendizajes de ahora,

como muy especialmente en el futuro, de ahí que esta dimensión influya en las elecciones realizadas por las familias, en especial por las clases medias y altas (Ignacio URQUIZU SANCHO, 2008). En un mundo mercantilizado hasta las amistades se consideran una inversión de cara al futuro. Las amistades son también la manera de entrar, continuar y progresar en el sistema productivo.

Pero las amistades también son contempladas como importantes ayudas para los aprendizajes escolares. Los compañeros se ayudan en muchas ocasiones también en las tareas escolares, en la comprensión de conceptos, desarrollo de procedimientos, etc. Es lo que se viene conceptualizado como el *"efecto compañeros"* (*peer effect*, en inglés), o sea, la influencia de unos estudiantes sobre otros a la hora de los aprendizajes, y de qué manera la interacción entre ellos y ellas puede estimular o frenar aprendizajes. Fenómeno que en demasiadas ocasiones se utiliza como explicación para marginar o impedir la entrada en algunos colegios a estudiantes pertenecientes a colectivos sociales y etnias desfavorecidas e inmigrantes pobres.

Pero también contamos con importantes investigaciones que desmontan este mito del efecto negativo en los aprendizajes debido a la diversidad en la composición del alumnado de las aulas. Así, Julio CARABAÑA (2012)[18], analizando los resultados de PISA 2009, concluye diciendo: "El análisis de los datos de PISA 2009 no avala la enorme preocupación de los padres, los profesores, la opinión y los poderes públicos por la concentración de alumnos inmigrantes en ciertos centros escolares, al menos en lo que se refiere al desarrollo de competencias generales como las que miden las pruebas PISA. No hay efecto, ni malo ni bueno, de los inmigrantes sobre la adquisición de competencias por sus compañeros nativos, que en todo caso son únicamente el 4% de la población escolar".

Ni en las pruebas PISA de 2012 ni de 2015 se demuestra que el rendimiento del alumnado de los centros privados es mejor que en la red pública, cuando se dejan al margen dimensiones contextuales como el capital cultural de las familias, en especial de las madres, así como los recursos, los libros, la habitación propia, etc., existentes en sus domicilios; incluso se llega a explicitar en el caso de los

resultados en el Estado español, que son más exitosos los colegios públicos. Así, por ejemplo, se declara de manera expresa lo siguiente: “En primera instancia, los estudiantes de escuelas privadas obtienen mejores notas en ciencias que los de escuelas públicas; sin embargo, una vez se tiene en cuenta el perfil socio-económico de los estudiantes en cada escuela, son los estudiantes de escuelas públicas quienes obtienen mejores resultados, de media en los países de OCDE y en 22 sistemas educativos” (OCDE, 2016-b, pág. 10; OCDE, 2016-a, pág. 126). Al mismo tiempo, se sugiere como explicación de que cuando los centros privados y concertados obtienen mejores resultados debamos tomar en consideración el que, normalmente, disponen de mayor autonomía en comparación con la red pública para tomar decisiones curriculares y de organización de los centros.

En general, los centros de enseñanza privados, bajo políticas economicistas neoliberales, prestan servicios con los que quieren obtener beneficios, lo que les lleva a seleccionar su clientela en función de su capital económico y cultural. Este tipo de centros al funcionar de este modo pasan a convertir sus colegios en clubes más que en instituciones escolares (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2007).

En la actualidad el Estado español dispone de tres grandes redes educativas que están contribuyendo a redefinir el sentido y las finalidades de la educación de tal modo que la legitimación de las desigualdades sociales, la estratificación social pasa a justificarse con relativa facilidad como consecuencia de los esfuerzos individuales. Esta tripartición del sistema educativo español se organiza en tres redes: a) Centros públicos, b) Centros privados y concertados y c) las distintas modalidades de educación en casa (*homeschooling*), la modalidad de la desescolarización que controlan grupos como la *“Asociación para la Libre Educación* (*ALE*)[19]”, la *“Coordinadora Catalana pel Reconeixement i la Regulació del Homeschooling* (*CCRRH*)[20]”, “*Plataforma por la Libertad Educativa*[21]*”,* “*Asociación de Defensa Legal de la Educación* (*HSLDA*)[22]”, “*Homeschooling Spain. Dejemos de ser un murmullo*

(*HS*)[23]“, *“Crecer Sin Escuelas*[24]*”…* (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2007, págs. 115-129).

El discurso de la libertad de las familias presupone considerar a sus hijas e hijos una propiedad privada de la que pueden disponer a su libre albedrío y, por tanto, que el resto de los miembros de la comunidad no deben ni pueden opinar. Se legitima un ideológico y sesgado sentido común que avala que esa libertad individual del padre y/o de la madre no interfiere con la libertad de otras personas. Sin embargo, el hecho de aislar en centros escolares específicos a colectivos concretos de la sociedad tiene efectos sobre toda la comunidad; impide conocerse unos a otros, desmontar mitos e informaciones erróneas acerca de quiénes son diferentes a los del propio grupo; no posibilita aprender a colaborar y a vivir juntos; facilita la reproducción de modelos de vida segregados que dificultan enormemente la vida comunitaria, pues las personas diferentes es fácil que acaben contemplándose como enemigas o, cuando menos, seres de los que sospechar.

Cuando se aplica en nuestra sociedad la libertad de educación preconizada por el neoliberalismo, la selección por las familias entre los distintos colegios existentes en el mercado, corremos el grave e injusto peligro de suponer que siempre la clientela de un servicio sabe qué debe exigir; qué características definen la profesionalidad con la que se debe elegir un servicio; que las familias tienen claro en qué consiste una buena educación, de calidad, excelente, justa; que existe una información verdaderamente relevante, significativa e inteligible dispone para cualquier ciudadano y ciudadana que la precise; que tiene claro de qué dependen los resultados del alumnado que acude a cada centro educativo; que es capaz de discriminar cuáles pueden ser las responsabilidades de los distintos profesionales que trabajan en las instituciones escolares, así como de las obligaciones y cometidos de las Administraciones públicas, y también de las familias, etc.

A resolver este problema tampoco ayudan los nuevos modelos de desprofesionalización docente que, en el fondo, acaban por restringir sus saberes, condicionar y dificultar el análisis de los contextos en

los que vive su alumnado. De este modo, los nuevos roles de profesoras y profesores quedan circunscritos al diseño, puesta en acción y evaluación de un conjunto de intervenciones tecnocráticas, al margen de la reflexión política y de concepciones más democráticas de lo que debe ser una educación adecuada para contribuir a conformar sociedades más democráticas, justas, inclusivas y solidarias.

La educación nunca es neutral, es *política*, de ahí que todos los grupos políticos que llegan al gobierno del Estado sean promotores de políticas y reformas educativas específicas, y que sus programas, cuando se presenten a las elecciones, incorporen un conjunto de medidas como un modo de hacer realidad el tipo de sociedad al que aspiran y, por consiguiente, de educar el tipo de ciudadanía que debería caracterizar ese ideal de sociedad que pretenden.

Las nuevas políticas educativas neoliberales, conservadoras, neocolonialistas tendrán más o menos éxito en la medida en que logren redirigir y domesticar al profesorado para que abandone formas de profesionalidad más comprometidas con opciones políticas más justas, inclusivas y democráticas que exigen someter de manera continua a reflexión y a debate los grandes fines del sistema educativo y lo apropiado o no de los proyectos curriculares que permiten hacer realidad el logro de esos fines. De lo contrario, es fácil limitar la profesionalidad docente de manera exclusiva a un conjunto de conocimientos, competencias y procedimientos, y a meras fórmulas y prácticas técnicas que son autoritarias, pero con esa apariencia de ser asépticas, adecuadas, neutrales y despolitizadas.

En una sociedad que precisa de una ciudadanía activa, crítica, reflexiva y democrática implicada en los asuntos públicos, es imprescindible asegurarse de que contamos con instituciones como la red de centros educativos públicos, en el sentido más profundo de este concepto, con características como las que venimos especificando en este capítulo. El calificativo de *público* no debemos permitir que quede vaciado de significado, reducido a una mera coletilla o eslogan y, lo que es peor, convertido en una institución muerta, instrumentalizada por intereses corporativos del profesorado

o de las familias, al margen del resto de los miembros que conforman la comunidad en la que se encuentran ubicados estos centros. Precisamos que la ciudadanía y sus representantes políticos se encarguen de ayudar y vigilar que estos espacios donde deben educarse la infancia y la juventud sean instituciones verdaderamente públicas, con profesionales verdaderamente comprometidos con una educación realmente empoderadora, pensada desde y para lo que es común, y al servicio de toda la comunidad. Tarea que presupone la existencia de centros dotados con suficientes y bien formados profesionales de la educación que asumen y ponen en acción la filosofía de lo público; que disponen de excelentes recursos informativos y de otras dotaciones materiales necesarias para educar; con centros y aulas en los que rige la libertad de pensamiento para poder garantizar y asegurarse la educación de una ciudadanía libre, democrática, responsable, creativa, cooperadora, solidaria y comprometida con su comunidad, con su país y con las comunidades, las personas y demás seres vivos que compartimos este planeta.

Una política educativa que otorgue tantas facilidades a instituciones privadas de educación de las generaciones más jóvenes de ciudadanas y ciudadanos y de formación del profesorado convierte en muy difícil la implementación de políticas y prácticas educativas destinadas a la comprensión del otro, a llevar a cabo proyectos curriculares destinados a facilitar el reconocimiento, la participación y la colaboración, a tratar temas de justicia social, cultural, afectiva, de equidad económica, de Derechos Humanos, de sostenibilidad medio ambiental...; en resumen, implementar una auténtica inclusión educativa y social.

Defender una educación verdaderamente pública conlleva un exigente compromiso y trabajo político, social y educativo; un comprometido activismo para convencer a quienes, incluso con la mejor intención, apuestan por modelos de educación privada y concertada. Solo una educación pública comprometida con estos once principios expuestos tendremos posibilidades de contribuir eficazmente a construir una sociedad y un mundo más inclusivo, solidario, democrático y sustentable. Una sociedad semejante

requiere una ciudadanía que aprendió a vivir, a trabajar, a colaborar y a ayudarse mutuamente, pues la felicidad individual siempre está relacionada con la felicidad de los demás. Lo contrario es un mundo dividido entre personas pobres y personas ricas, y caracterizado por la insolidaridad, por las rivalidades, los miedos, los temores, los recelos, la ansiedad, las depresiones, etc. Defender y comprometerse con la educación pública es asumir que somos seres interdependientes y que viviendo juntos, sin guetos ni *apartheids*, podemos encontrar solución a cualquier problema; todos podemos vivir y ser mejores y más felices.

Es una tarea difícil, pero merece la pena; de lo contrario estaremos permitiendo que muchas personas, demasiadas niñas y demasiados niños vivan realidades completamente injustas, sin horizontes. No obstante, esta movilización y activismo en favor de la educación pública exige ser conscientes de los peligros que acechan a esta filosofía política y averiguar las causas por las que hay personas que no confían en ella. Educar es aprender a vivir juntos, cooperar a construir esperanzas, sueños y a hacerlos realidad entre todos, entre ***nosotros***, superando barreras y fronteras reales o imaginarias.

[1] http://www.lynnalleway.com/films/testing-times.html http://jurjotorres.com/?s=Testing+Times&x=14&y=18

[2] ECRI (2014). **ECRI Conclusions on the Implementation of the Recommendations In Respect of Spain Subject to Interim Follow-Up (Adopted on 5 December 2013)** (http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/library/publications.asp). Llama la atención, no obstante, que la ECRI, en sus informes, catalogue a la población Romá o gitana española como extranjera, cuando son ciudadanas y ciudadanos españoles de pleno derecho; lógicamente, también puede haber ciudadanía extranjera de esta etnia, pero en este caso deberían especificarlo.

[3] Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* (2 Volúmenes). Madrid. https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/escolarizacion-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-espana-analisis-descriptivo-y-estudio-empirico/

[4] *Kikirikí: Cooperación escolar*, se creó en 1988 y dejó de editarse a finales de 2008, con el número 90. https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=833.

[5] http://www.ifc.org

[6] Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2015). “Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto

Básico del Empleado Público" (BOE, núm. 261, de 31/10/2015).

[7] *Magisterio*, 20 de octubre de 2015. http://www.magisnet.com/noticia/21841/en-abierto/el-70-de-los-colegios-que-ha-invertido-en-marketing-ha-aumentado-sus-alumnos.html

[8] BOE, núm. 157, de 2 de julio de 2005, páginas 23632 a 23634

[9] http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/06/01/actualidad/1401644024_776502.html

[10] http://opusdei.es/es-es/

[11] http://www.fomento.edu/

[12] http://regnumchristi.es/obra-educativa-colegios-y-universidad/

[13] http://www.dcjm.org/es/obras-apostolicas/colegios/

[14] http://www.hermanasdelacruz.org/

[15] http://schoenstatt.es/espiritu-y-mision/pedagogia/

[16] http://www.easse.org/es/

[17] Entrevista con María CALVO CHARRO. http://www.educaciondiferenciada.com/entrevista-con-maria-calvo-charro/

[18] http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI11-2012

[19] http://educacionlibre.org

[20] http://www.educarenfamilia.org

[21] http://www.libertadeducativa.org

En la web informativa y publicitaria de la red **Plataforma para la Libertad Educativa** explicitan con claridad sus objetivos:

"1. Difundir métodos pedagógicos y formas de educación alternativos al sistema escolar oficial, con especial énfasis en la *educación en familia***.**

2. Promover, mediante las vías legalmente establecidas, un *cambio normativo en materia educativa* que permita la flexibilización del sistema educativo español incluyendo, como opciones válidas y legítimas, la educación en familia, la escolarización flexible, la escolarización a distancia y la libre creación de centros educativos.

3. Promover *alternativas al sistema educativo* basadas en el cheque escolar y otros mecanismos que, garantizando la universalidad de la enseñanza, favorezcan la libertad de elección de centro.

4. Promover la *libertad de los centros educativos* para decidir sobre su ideario, currículo, lenguas y otros factores del servicio que prestan, y la libertad de las familias para escoger en base a esos u otros criterios el centro de su preferencia".

[22] http://www.hslda.org/espanol

[23] http://www.homeschoolingspain.com

[24] http://www.crecersinescuela.org (Esta red, que se crea en 1997, dejó de existir a finales de 2005, pero mantiene todavía sus archivos en internet, permitiendo su consulta a

cualquier persona).

CAPÍTULO

4

# Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo

Hablar de formación y actualización del profesorado exige tomar en consideración las políticas educativas con las que opera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que vehiculiza en todas sus intervenciones sobre el sistema educativo. Es por ello que consideramos necesario abrir debates acerca de cómo las políticas con las que se fijan los contenidos obligatorios del currículum de todas las asignaturas y en todas las etapas y, al mismo tiempo, sobre cómo se establecen los estándares e indicadores de rendimiento y las fórmulas para su evaluación condicionan las políticas de formación y de actualización del profesorado.

Los sistemas de estandarización, de evaluación y de medición incentivan al profesorado a pensar en su concepción de la profesionalidad, en sus necesidades y líneas de actualización en términos muy similares a los explicitados en los criterios de evaluación y rendimiento de su alumnado. En la actualidad, cada docente está siendo valorado conforme a rankings, de maneras más o menos explícitas, en función de sexenios exitosos, proyectos de innovación financiados por la Administración, resultados de su alumnado y del centro en el que trabaja, etc. Esos estándares que

guían las mediciones funcionan, a su vez, como uno de los criterios fundamentales con los que se construyen y redirigen sus necesidades y elecciones de cursos y seminarios para ponerse al día, de entre el listado que oferta la Administración Educativa o de aquellos otros que logran contar con su visto bueno para poder ser tomados en consideración. Cada curso, seminario, taller o congreso que el profesorado se decide a cursar tiene como eje de toma de decisiones mejorar un determinado modelo de profesionalidad. Modelo que viene propuesto y sugerido por otras instancias en las que, generalmente, ese profesorado no tiene voz ni voto. Otras instancias y profesionales asumen la dirección del trabajo docente, determinan sus necesidades e imponen las vías y tareas para mejorarlo; el profesorado únicamente elige entre las opciones "oficiales" que se le ofrecen, pero sin posibilidades reales de participación y elección.

Los modos de control y de evaluación empleados por las Administraciones y servicios de Inspección Educativa son decisivos para redirigir el sistema educativo. Pero no podemos pasar por alto que la "productividad" docente y del centro escolar se define, rotula y mide con instrumentos que llevan incorporado un determinado modelo de "ciudadanía educada" y, por tanto, también de profesionalidad adecuada para lograrlo. Asimismo, tampoco son claros y transparentes los criterios que emplean organismos decisorios en esta tarea como es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)[1], o en el caso de la educación superior, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)[2], o las pertenecientes a las diferentes Comunidades Autónomas, pues nunca hay posibilidad de debatir de manera democrática los criterios de elección y los mecanismos internos con los que se nombran las personas especialistas que integran las distintas comisiones internas, ni lo que además suele ser motivo de más quejas y de gran parte del malestar docente ante el trabajo que vienen desarrollando, a saber, los argumentos con los que se construyen listados de indicadores e instrumentos de medición y análisis de datos.

Estamos entre organismos que recurren a técnicas, instrumentos y

tecnologías conformadoras de nuestro sentido común y de creación de ideales profesionales que dirigen el curso y el sentido de la profesionalidad docente; son dichos organismos los que realmente establecen qué se cuantifica y valora, cómo y por qué al conjunto de profesoras y profesores del sistema educativo; los instrumentos e indicadores con los que se evalúa son muy decisivos en la construcción de las subjetividades y de las concepciones de qué es educar.

Son estas instancias que recurren a tecnologías de control, como las mediciones sobre la base de test, *testing*, y demás tipo de cuestionarios y pruebas objetivas, las que, sin el más mínimo debate democrático, avalan la incuestionabilidad del positivismo y, por tanto, única y exclusivamente admiten el régimen de los números. Todo lo que no es evaluable o medible de modo cuantitativo se infravalora o se omite. Todo se monitoriza mediante fórmulas cuantitativas: el rendimiento profesional, el rendimiento y la productividad de las organizaciones, el propio cuerpo humano y su rendimiento físico y estado de salud, las relaciones sociales que establece cada persona (por ejemplo, a través de ubicaciones en rankings, número de publicaciones y posiciones de las revistas especializadas receptoras, número de seguidores e interacciones en Facebook, Twitter o Instagram, etc.).

Los modelos positivistas y las tecnologías que permiten comparaciones y jerarquizaciones numéricas son instrumentos que dotan de mucho poder a las Administraciones y gobiernos, ya que mediante, por ejemplo, la publicación de resultados de los tests con los que diagnostican las cuestiones que les preocupan e interesan de los sistemas educativos, va a forzar a quienes trabajan en el mundo de la educación a concentrarse, dar prioridad y trabajar aquello que los gobiernos deciden y de la manera que ellos deciden.

Con demasiada frecuencia se acaba perdiendo de vista el sentido y las grandes finalidades de la educación, que, por lo general, solo y mínimamente se debaten cuando salen a la luz los borradores de las distintas leyes o de los diferentes decretos ministeriales, dado que, además, quedan circunscritas a los preámbulos y las introducciones; intenciones que, a continuación, se desdibujan demasiado en el

articulado específico que trata de implementarlas, dado que su naturaleza teleológica no se puede concretar en números. El debate y las propuestas de alternativas acostumbran a quedar condicionadas por aquellos asuntos se pueden traducir en números, y máxime si además vienen firmados por organismos como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Foro Económico Mundial o el Foro de Davos, la International *Association for the Evaluación of Educational Achievement* (IEA)[3], la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, etc.

El peso de los informes elaborados por tales organismos, que suelen ser muy ampliamente divulgados por la gran red de medios de comunicación sobre la que ejercen más influencia, acaba configurando también y de manera muy determinante el sentido común, lo pensable como valioso, por parte de la ciudadanía. Así, la gente no suele preocuparse de lo que no es cuantificable, por tanto, las dimensiones morales y éticas, y los valores, que quedan invisibilizados y, consecuentemente, muy difícilmente cuestionados, se omiten o, en otros casos, son reducidos a palabras mantra, más o menos bien sonantes e interesantes, pero vacías de significado o alimentadas de contenidos al gusto de cada cual.

En líneas generales, los actuales sistemas de evaluación están empobreciendo lo que debemos considerar como educación, pues esta *cultura de las auditorías* impone una autocensura intelectual, ideológica y de pensamiento que, a su vez, facilita procesos de mercantilización y recolonización mental.

Es importante caer en la cuenta del poder de este tipo de evaluaciones comparativistas, de sus informaciones, datos e interpretaciones, ya que sirven de coartada a los gobiernos para, a continuación, tratar de imponer su particular modelo de lo que es un sistema educativo bueno y de calidad, así como de qué elementos e instituciones escolares lo hacen bien, regular o mal; de lo que es el fracaso del alumnado y del profesorado. Con este telón de fondo se

hacen extensiones de los resultados de tales análisis a la formación del profesorado, a las instituciones de formación y de actualización de los diferentes tipos de profesionales que trabajan en el sistema educativo. O concretando aún más, se construye el fracaso de los actuales modelos de escolarización y de formación de estudiantes y de profesionales de la educación en las redes públicas, con lo que tanto las distintas instancias gubernamentales nacionales e internacionales, como las organizaciones economicistas de orden supranacional que vienen realizando mediciones en educación pueden sugerir sus recetas salvíficas y tener muchas más facilidades para abrir brechas en el mercado de formación y, en consecuencia, favorecer a las organizaciones privadas acelerar procesos de privatización en este ámbito (Michael A. Peters, João M. Paraskeva y Tina Besley, 2015; William J. Reese, 2013).

Este tipo de instrumentos de evaluación positivistas son determinantes para cambiar las expectativas de la población y dirigir sus miradas, opciones y preferencias hacia lo privado, al tiempo que se demoniza todo lo relacionado con lo público, sus instituciones y profesionales; sirven para que con la presión de este tipo de ciudadanía así manipulada se puedan privatizar no solo instituciones públicas dedicadas a educar a las generaciones más jóvenes, sino también todo lo relacionado con la formación y la actualización de los cuerpos profesionales que trabajan o desean trabajar en el sistema educativo. Y, además, mudar algo de capital importancia como es el conocimiento y los recursos informativos y didácticos que se consideran valiosos para formar profesoras y profesores, así como el que necesitan las alumnas y los alumnos, como ya hemos visto en el segundo capítulo.

El éxito de la Administración Educativa y de las organizaciones economicistas nacionales e internacionales que le ofrecen datos y le asesoran va a depender en gran medida de que logre convencer a las familias y también al propio profesorado de que el sistema educativo funciona mal, no sirve para lo que debería e, incluso, de que la crisis económica y laboral que sufrimos en la actualidad es responsabilidad de lo mal que trabajan los centros de Educación Infantil y Primaria, los centros de Formación Profesional, los Institutos de Educación

Secundaria y las Universidades públicas.

Pero no podemos olvidar que educar implica enseñar a ser personas críticas, reflexivas, creativas, y no seres reproductores mecánicos de “verdades de la autoridad”. Esta es la manera óptima de capacitar a las personas frente a los intentos de adoctrinamiento y al pensamiento dogmático. Ser personas críticas y reflexivas conlleva poner en cuestión informaciones, teorías, paradigmas, opiniones, verdades, tradiciones, etc., de una manera reflexiva, aportando y debatiendo democráticamente argumentos y buscando una coherencia moral y ética. Ser ciudadanas y ciudadanos informados, capacitados y creativos obliga a saber que los problemas, los dilemas, las dudas, las situaciones en las que nos encontremos tienen múltiples soluciones. Esto exige, a su vez, ser conscientes de que la creatividad exige estimular un pensamiento divergente y crítico, soñar, imaginar y poner en acción otras vías de resolución de problemas diferentes a las que son fruto de rutinas.

Una filosofía educativa similar requiere que tengamos en cuenta en qué medida en esa concepción crítica y reflexiva quedan o no excluidas culturas y realidades que las concepciones hegemónicas vienen silenciando y/o deformando de un modo escandaloso, como en los primeros capítulos subrayamos. Es por ello que consideramos de gran urgencia que tanto desde las Administraciones Educativas como desde las instituciones de formación y actualización del profesorado se apueste con mayor énfasis por modelos de educación realmente más justos e inclusivos. Por una educación contemplarla como un ***proyecto político inclusivo*** destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, y facilitar que estas puedan participar democráticamente en las aulas y tener éxito, tal y como explicitamos en el primer capítulo. Así, por ejemplo, todavía en la actualidad son demasiado escandalosos los ejemplos referidos al déficit de reconocimiento de la cultura romá (gitana), una realidad cultural a la que pertenece un sector del alumnado con el que obligatoriamente es preciso convivir en las aulas. Algunos son auténticos delitos, pero no es un secreto para nadie que en

demasiados centros se practican admisiones del alumnado selectivas y claramente racistas, en la medida en que se están tolerando los agrupamientos gueto, valga esto como un ejemplo entre tantos. Es preciso no olvidar que estamos hablando de una comunidad española, la gitana, que desde hace muchos siglos vive aquí y con la que, obviamente, se convive tanto dentro como fuera de las aulas.

Las denuncias contra las políticas y las prácticas discriminatorias que se vienen llevando a cabo contra esta etnia española que viene realizando un organismo público internacional como es la *European Commission against Racism and Intolerance* (**ECRI**)[4], perteneciente al Consejo de Europa, son muy contundentes, pero aún en el momento presente no están siendo tomada medidas satisfactorias para repararlas. Así, por ejemplo, en su informe del mes de febrero de 2011, la **ECRI** hace declaraciones y *recomendaciones encarecidas* como las siguientes:

> "Los problemas de la educación incluyen la distribución desigual de alumnos inmigrantes y gitanos y la existencia de escuelas ´gueto`".
>
> (Pág. 9).

> "La ECRI ha recibido informes constantes de la existencia de escuelas ´gueto` de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de prácticas discriminatorias en el proceso de admisión, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos".
>
> (Pág. 23).

> Recomendación 65. "La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares".
>
> (Pág. 23).

> Recomendación 72. "La ECRI recomienda encarecidamente que la contribución positiva de la población gitana a la historia y la cultura española debería ser elemento obligatorio del plan de estudios para todos los alumnos en España. Este componente debería figurar también en el programa de formación del profesorado".
>
> (Pág. 24).

Pero, pese a la publicación de este Informe en 2011, y que se volvió a reiterar en el informe de 2014 (ECRI, 2014)[5], la realidad hasta el momento presente es que no se le dio la debida publicidad en nuestro territorio, en especial entre el profesorado y entre la propia comunidad gitana. Pero lo más dantesco de este hecho es que tanto el Gobierno central como el de las Comunidades Autónomas parecen no haberse enterado de su existencia, pues hasta el momento presente no hemos visto que se estén tomando en consideración las *recomendaciones encarecidas* que dicha comisión realizó. En realidad, relegar estas temáticas a preocupaciones de menor interés por parte de las Administraciones públicas es una buena prueba del *racismo institucional* del momento presente, construido y reconstruido desde hace siglos sobre la base de una cultura racista dentro de un marco político y organizativo que publicita, cual expresión zombi, que se rige por el principio de igualdad de oportunidades.

Recordemos, aunque sea de manera muy escueta, que la preocupación por el alumnado gitano arranca de los inicios de la restauración de la democracia, cuando pequeños grupos de docentes más politizados y, por consiguiente, con mayor sensibilidad y preocupación por el alumnado perteneciente a un colectivo muy marginado como era el de etnia gitana comienzan a notar este grave déficit en las políticas educativas oficiales. Es en esos años setenta cuando empieza a verse con más frecuencia estudiantes romá que por primera vez llegaban a las aulas ordinarias (antes o no acudían a las escuelas o permanecían escolarizados en las famosas “escuelas puente”), pero que se encuentran con un profesorado que ignora todo sobre esta etnia y que, a mayores, está llena de prejuicios muy arraigados históricamente entre la población paya; docentes sin preparación para trabajar contenidos multiculturales, con un desconocimiento total acerca de la historia, la cultura y las aportaciones a la cultura de estos colectivos, sin recursos informativos y didácticos, sin contacto con personas de esas comunidades, ni el concurso de mediadores culturales, etc.; o sea, con un ambiente normalmente hostil o, en el mejor de los casos,

caritativo, tolerante o “buenista”, pero no adecuado ni profesional para afrontar este nuevo reto. No es hasta finales de la década de los setenta cuando surge la primera Asociación de Enseñantes con Gitanos, integrada por grupos de docentes de las distintas comunidades autónomas que están empezando a trabajar con este alumnado y que crean las primeras redes para coordinarse entre sí e ir generando dinámicas para compartir problemas, experiencias y formarse en equipo, con el fin de mejorar la permanencia de este alumnado en el sistema educativo, ofreciéndoles una educación más relevante y de mayor calidad. No obstante, en su inmensa mayoría, era un profesorado payo que tenía también dificultades para contactar e ir facilitando la entrada y la colaboración de personas adultas romá en los centros escolares.

La Administración Educativa, debido a las presiones de los colectivos docentes más progresistas, comenzó poco a poco a incluir esta línea de acción en sus programas, pero incidiendo casi exclusivamente en programas de ayuda psicopedagógica para facilitar la integración de este alumnado en las aulas ordinarias, y mediante el ofrecimiento de cursos de formación y actualización del profesorado en los recién creados Centros de Profesores. Pero nunca se promovieron líneas de acción, ni políticas sociales, educativas y culturales destinadas a estimular y facilitar el acceso a las Escuelas de Magisterio y a las Facultades de Ciencias de la Educación de hombres y mujeres romá; algo fundamental para ayudar, por una parte, al alumnado romá a identificarse mejor con las instituciones escolares y, por otra, al alumnado payo a conocer, interactuar y trabajar con profesionales y personas romá, en general.

Realmente, y lo más preocupante por la ausencia de probidad, siempre faltó un elemento clave para poder hablar de una escuela verdaderamente inclusiva: la revisión de los contenidos culturales con los que se trabajaba en las aulas, de los contenidos de las distintas asignaturas de cara a constatar qué imagen se ofrecía de la historia, los logros y las realidades del pueblo gitano. Como máximo lo que se hacía era, aprovechando la experiencia del análisis del sexismo en los materiales curriculares, principalmente en los libros de texto, tratar de aplicar un modelo semejante para constatar la

presencia o la ausencia de personas de esta etnia en los libros de texto; comprobar qué se decía de ellas, en las rarísimas veces en las que se las nombraba en los libros de texto, en qué asignaturas, y, prácticamente, ahí acababa todo.

Pero conviene subrayar que, pese a este ambiente de marginación y, claramente, de racismo institucional, existió por parte del profesorado más comprometido con el colectivo gitano, junto con algunos miembros de este pueblo, un interés por acabar con el racismo, de ahí que se dedicaran también a construir los primeros materiales curriculares en los que se narraba la historia y las características de la cultura gitana. No obstante, y pese a este intento de cambio, en la mayoría de los casos eran unidades didácticas para ser incorporadas, como tareas a mayores, a los contenidos obligatorios que legislaban el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, y que acababan, además, siendo para consumo casi exclusivo de las niñas y los niños gitanos que estaban en las aulas en las que trabajaba esta minoría de docentes con mayor sensibilidad política y social.

Denuncias similares son hechas con gran asiduidad por investigadoras e investigadores que analizan los sesgos culturales —entre otros tipos de sesgos— en el currículum oficial, en los libros de texto y demás materiales didácticos, de ahí las acusaciones que se hacen acerca del colonialismo, clasismo, racismo, sexismo, militarismo, desarrollismo… en los materiales curriculares con los que se obliga a trabajar al alumnado.

Una concepción verdaderamente inclusiva impone prestar mucha atención a la selección de la cultura que presentamos al alumnado para su aprendizaje, para contribuir a su desarrollo individual, a su socialización e inserción como ciudadanas y ciudadanos en la sociedad. El profesorado, y la ciudadanía en general, tiene que ser muy consciente de que en las aulas se trabaja con una “selección” cultural. De ahí la importancia de que los procesos, las técnicas y los procedimientos de análisis de contenido y de análisis crítico de la cultura deban ser componentes obligatorios en los programas de formación inicial y continuada de este colectivo profesional; algo que

hasta el momento dista mucho de ser una realidad. Como destaca Gloria LADSON-BILLINGS (1994, pág. 52), una garantía de éxito en la educación se basa en que el alumnado no precise abandonar sus identidades culturales para aprender, sino que el profesorado las contemple como un activo del que partir, con el que empezar la construcción y la remodelación de nuevos conocimientos, más que un obstáculo o un freno a salvar o a ignorar.

En los procesos de educación inclusiva, son numerosas las veces en las que el profesorado se sitúa en un dilema que le parece irresoluble: o se dedica directamente a enseñar las destrezas y los contenidos culturales que impone el currículum legislado por la Administración, con la sensación de que se está reprimiendo su cultura para imponer otra, o bien se dedica a permitir que afloren sus culturas de origen, oírlas y participar en un diálogo intercultural con el alumnado. Un dilema en esta línea lo narra de modo muy visible Lisa DELPIT (1995, pág. 18), cuando describe la siguiente situación: los "docentes progresistas blancos parecen decir a sus estudiantes negros, «Permíteme ayudarte a encontrar tu voz. Prometo no criticar ninguna nota en tu búsqueda de tu propia canción». Sin embargo, el profesorado negro dice, «he oído tu canción alto y claro. Ahora, quiero enseñarte a armonizar con el resto del mundo». Su insistencia en determinadas destrezas para nada es una negación o desconfianza en las capacidades cognitivas de su alumnado; es más bien todo lo contrario, una insistencia optimista en sus posibilidades: «tú sabes mucho; puedes aprender más. ¡Hazlo!»".

En concreto, los matices del dilema se plantean en la medida en que el currículum legislado, y de modo especial, en la medida en que los libros de texto lo acaban convirtiendo en algo casi completamente cerrado, es vivenciado en las aulas como una propuesta curricular descontextualizada, presentando unos contenidos culturales como obligatorios con una escasa conexión con el entorno cultural de la mayoría de los centros y, por consiguiente, con pocas probabilidades de hacerlos atractivos para el alumnado específico de la mayoría de las aulas. Es por ello que es preciso insistir en que el profesorado precisa desarrollar ciertos rasgos de su personalidad que van a condicionar el ejercicio de esta

profesión, en concreto dimensiones como la prudencia, la moderación, la honestidad, la imparcialidad, el coraje, la paciencia, la sensatez, la generosidad... Son estos rasgos de su personalidad los que le permiten establecer reacciones interpersonales positivas con cada uno de los alumnos y de las alumnas con los que trabaja.

La formación del profesorado para trabajar desde una filosofía inclusiva también en este ámbito se caracteriza todavía por importantes déficits, aunque hubo algunos avances importantes al alargarse la duración de los estudios iniciales de tres a cuatro años. Pese a esta mejora, al no existir políticas claramente intencionadas dirigidas a acabar con este tipo de discriminaciones tan flagrantes, se cometieron importantes errores —sin poner en cuestión la existencia de buenas intenciones—, pero es obvio que no se trataba de planificaciones serias y rigurosas destinadas a solventar el racismo, el sexismo, el clasismo y el colonialismo dominante.

La formación del profesorado requiere hacer explícitas y ser plenamente conscientes de las características políticas que acompañan a todo trabajo de carácter social desarrollado en un ámbito de igual índole. Profesoras y profesores son antes de nada ciudadanas y ciudadanos, con lo cual ambas dimensiones —cívicas y profesionales— interactúan y se condicionan. Es una formación que precisa contribuir a revitalizar estas dimensiones pues toda propuesta educativa, todo proyecto curricular pretende potenciar un modelo de ciudadanía. Hablar de educación, de currículum, de trabajo educativo en las instituciones escolares es estar ayudando a poner los cimientos de un tipo de sociedad, en la que viven, interactúan y participan personas con unas determinadas capacidades, conocimientos, dominio de procedimientos, de saberes, en general, con los que conformar un tipo específico de sociedades. No podemos ignorar que, en estas últimas décadas, el avance -sin pausa- del neoliberalismo, del conservadurismo y del neocolonialismo se viene constatando en el hecho específico, como vimos en el primer capítulo, de reemplazar o relegar al "*Homo Politicus*" por el "*Homo Economicus*, *Consumens*, *Debitor* y *Numericus*". En esa misma medida en la que se debilita y restringe el debate democrático, público, la preocupación por lo común, la

construcción de consensos, o sea, lo que nos caracteriza y nos convierte en iguales a todos los seres humanos, avanzan las tecnologías destinadas a comparar, competir, rivalizar, a promover el autoemprendimiento, a mercantilizar y privatizar toda la vida humana, a reducir a las personas a una clientela con posibilidades limitadas por la riqueza que poseen, en resumen, a robotizarnos.

Ser profesorado-ciudadano exige reivindicar políticas educativas verdaderamente democráticas que contribuyan a la formación de profesoras y profesores democráticos, públicos y críticos, capacitados, informados, solidarios, justos, inclusivos y siempre optimistas ante las posibilidades de éxito en la educación de niñas, niños, adolescentes y personas, en general.

## *El reduccionismo psicopedagógico en la formación docente*

El énfasis de las evaluaciones externas llevadas a cabo sobre el trabajo del alumnado, vinculándolo directamente con la calidad de su profesorado, sin apenas ninguna otra variable explicativa, facilita que las competencias objeto de atención, así como el tipo de contenidos de las preguntas y los estándares de rendimiento con las que se evalúan pasen a ser el principal foco de atención del trabajo cotidiano en las aulas y en los centros. La obsesión de las organizaciones promotoras de tales estudios comparativistas acaba contagiando los criterios y los modos de enseñar aquellos contenidos que aparentan ser más demandados por los mercados laborales, que responden a las necesidades del actual modelo económico y financiero.

Se produce una fuerte despolitización del conocimiento que se considera importante y del trabajo y de las decisiones docentes; se deja de prestar atención a las necesidades realmente existentes en la comunidad, a qué conocimiento contribuye mejor a entender cómo funciona la sociedad y de qué modo se pueden enfrentar las disfunciones e injusticias que están sufriendo numerosos colectivos sociales; no se cuestiona quién o quiénes tienen voz para decidir qué asuntos son más urgentes, merecen mayor atención y cuáles menos

o ninguna, para caer en un exagerado instrumentalismo al servicio de lo que demandan las grandes corporaciones y organizaciones economicistas internacionales. Este mismo utilitarismo y practicismo facilita además que penetre en el vocabulario y en el tipo de tareas de una gran parte del profesorado la filosofía de la competitividad, de la rivalidad y de la insolidaridad típica de los mercados capitalistas y neoliberales. La obsesión por que su alumnado y su centro sean los que obtienen los mejores resultados se sitúa en las antípodas de un profesorado que ve la necesidad de una profesionalidad más colegiada y cooperativa, que asume la importancia de construir un más rico y valioso *capital profesional*. Es preciso pensar en el capital profesional como el producto del *capital humano* (el construido y desarrollado a partir de sus capacidades por cada individuo, el capital individual)*, capital social* (el resultado de la cooperación y del trabajo en equipo) y el *capital decisorio* (el que es consecuencia de la toma de decisiones profesionales a lo largo del tiempo en situaciones complejas, prácticas y compartidas) (Andy HARGREAVES y Michael FULLAN, 2014). El famoso tópico de trabajar y avalar todo con "evidencias científicas", obviamente positivistas, que con demasiada frecuencia proclaman este tipo de organizaciones neoliberales obcecadas con desprestigiar y privatizar las instituciones universitarias públicas de formación y actualización del profesorado, favorece un grave reduccionismo de la educación a formación y entrenamiento de trabajadoras y de trabajadores, no de ciudadanía reflexiva, capacitada, informada, crítica, democrática y optimista.

Este tipo de pedagogías positivistas y eficientistas acaban por incrementar el burocratismo en las instituciones escolares; direcciones de centros y profesorado confían en que el éxito escolar requiere aplicar e ir haciendo un seguimiento de protocolos estandarizados, en la definición de cuyos ítems no participan los centros ni el profesorado y que, además, tienen carácter universal, valdrían para cualquier tipo de centro escolar en cualquier lugar del Estado español, cuando menos. Protocolos semejantes a los utilizados en empresas y fábricas y que, transportados a las instituciones sociales, olvidan que hay muchas otras dimensiones que es preciso considerar cuando hablamos de interacciones

humanas y, en este caso, educativas, que siempre deben estar sujetas a debate pues, dado que tratamos asuntos que tienen dimensiones intelectuales, éticas, morales y políticas, son controvertidas, existen opiniones diferentes, disensos sociopolíticos legítimos que, por consiguiente, exigen un debate para alcanzar consensos deliberativos, democráticos y públicos (que favorecen a toda la comunidad). Todo protocolo que se aplica en una institución escolar incorpora decisiones, normalmente nunca explicitadas, sobre las finalidades de la propuesta educativa, la adecuación a la realidad concreta de cada comunidad, ciudad, barrio, características idiosincrásicas de las alumnas y los alumnos, las prioridades a atender, etc.

Las políticas de estandarización y de indicadores de rendimiento, en el fondo, lo que pretenden es redirigir la profesionalidad docente, por tanto, suprimir o ayudar a ver como innecesaria determinado tipo de formación educativa con un fuerte énfasis en sus dimensiones filosóficas, sociológicas, políticas, éticas, estéticas... para obsesionarse exclusivamente en la practicidad inmediata de todo cuanto se estudie en las instituciones universitarias de formación y actualización del profesorado. El discurso de la eficiencia, la objetividad y la neutralidad y el apoliticismo en las mediciones cuantitativas de aprendizajes se instrumentaliza para ocultar la agenda oculta del apagón democrático al que se viene sometiendo a la ciudadanía desde la década de los ochenta, en especial, bajo la excusa de que no hay soluciones alternativas razonables y posibles; un apagón dirigido igualmente a desempoderar a la comunidad escolar (docentes, alumnado y familias) y a desprofesionalizar al profesorado —con la ayuda de una dirección fiscalizadora provocada por la propia Administración Educativa— para convertirlo en un acólito obediente a la espera de normas y órdenes de las jerarquías de la Administración.

El notable éxito de expresiones como “buenas prácticas”, “emprendimiento”, “innovación educativa”, “evidencias demostradas”, etc., sin una base teórica y de prácticas reflexivas y críticas, conlleva un muy peligroso reduccionismo profesional, restringido a entrenadores (o a la expresión inglesa más de moda,

*coachers*) destinados a aplicar recetas, protocolos estandarizados, tests de evaluación-medición y a hacer comparaciones incentivadoras de competitividad, a proponer actividades en la línea de un activismo por el activismo, pero sin argumentos contrastados, rigurosos, serios, ni debatidos.

Se olvida que toda actividad profesional, incluso la mejor informada, en un ámbito social como es la educación, siempre tiene como características esenciales, la *incertidumbre* y la *imprevisibilidad*; es previsible que estén afectadas por prejuicios, falsas expectativas, deseos personales semiinconscientes, sesgos, desconocimiento, etc. Son estas dimensiones las que exigen una formación del profesorado mucho más amplia, que obligue a tomar en consideración mucho mayor volumen y heterogeneidad de datos, informaciones, teorías, experiencias, etc. provenientes del mayor número de realidades y de campos disciplinares; a trabajar siempre en equipo con otras profesoras, profesores y otros especialistas que se requiera para una mejor comprensión e intervención en cada realidad específica; a estar continuamente formándose, dado que es imposible detener los avances en el conocimiento, con lo cual precisamos de actitudes de curiosidad y preocupación acerca de la potencialidad de lo que se sigue investigando, desarrollando y trabajando en las distintas experiencias que se llevan a cabo en educación.

La pobreza y el reduccionismo de los análisis y las evaluaciones que se hacían acerca de la formación recibida por el profesorado en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Ciencias de la Educación eran enormes. La Administración no llevaba a cabo evaluaciones serias, ni mucho menos con marcos teóricos importantes como para poder detectar sesgos, lagunas y problemas en la formación inicial y en la actualización del profesorado hasta la década de los ochenta; hasta ese momento era prácticamente una temática ausente. De ahí que todavía en la actualidad los déficits que constatamos en esta parcela de diagnóstico, análisis y propuestas de formación del profesorado inicial y en servicio sigan siendo muy llamativos.

Desde hace años, los resultados de las investigaciones que sobre

esta temática se vienen llevando a cabo están denunciando una notable desatención a la formación cultural del profesorado, y muy especialmente, en el de Educación Infantil y Primaria. En los planes de estudio destinados a su formación universitaria prima de un modo muy llamativo el énfasis en una formación pedagógica y psicológica, dimensiones que son esenciales y que, lógicamente, no deben sufrir ningún recorte; pero que es preciso y muy urgente que se amplíen y completen con una mayor formación sociológica y, de manera fundamental, todo lo relacionado con la cultura y la ciencia; algo básico en un momento histórico como el presente en que por todos lados se habla, diagnostica y avala la necesidad de una mayor formación cultural del profesorado.

Si el profesorado tiene que servir de acicate para apasionar al alumnado por la cultura, por los contenidos culturales que se trabajan en las distintas áreas de conocimiento y asignaturas que se imparten, en buena lógica, tiene que recibir también una relevante y significativa formación en esas mismas áreas de conocimiento. Es precisamente esta premisa la que se relegó a un lugar diaspórico de la formación del profesorado como efecto de los reduccionismos obsesionados con ofrecer de manera prioritaria y exclusiva, incluso, en la práctica, una formación psicológica, pedagógica y didáctica centrada en las distintas asignaturas del currículum vigente en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Una formación de profesorado nutrida sobre una imagen minimalista del currículum que provoca ese efecto de embudo del conocimiento que ha de disfrutar el profesorado responsable de la formación humanística y científica del alumnado de las enseñanzas obligatorias. El centro de las preocupaciones formativas se desplaza hacia otras parcelas.

Así, y tradicionalmente, existía el convencimiento de que aquella persona que sabe más de algo es la que reúne condiciones para poder iniciar, divulgar y alentar a las personas más novatas en esa parcela del conocimiento que ella domina. Pero desde las instituciones de formación del profesorado se daba por supuesto que los conocimientos relacionados con las distintas asignaturas —humanidades, ciencias experimentales, matemáticas y artes— adquiridos en el bachillerato ya eran suficientes, que a partir de ahí lo

que se necesitaba era que las profesoras y los profesores completasen esta formación, pero en aquello que desconocían por completo: la psicología del desarrollo infantil y juvenil, la psicología del aprendizaje, la teoría e historia de la educación, la sociología de la educación, la didáctica general y específica de las distintas asignaturas y la tecnología educativa.

Desde hacía décadas se venía diciendo que para educar no es suficiente con saber la asignatura que se imparte, pero dado que la educación tradicional estaba obsesionada con que el alumnado memorizase bien el mayor volumen de datos, fórmulas, teorías y saberes; igualmente, con excesiva temeridad se llegaba a asumir que la manera de mejorar y hacer una educación más integral, más relevante y significativa para el alumnado requería dedicar mucha más atención a aquella formación de la que, aparentemente, más desconocía el profesorado. Era preciso conocer muchas otras cosas que facilitaran el aprendizaje a niñas, niños y adolescentes; por ejemplo, cómo se construye el conocimiento en las mentes del alumnado; de qué manera sus estructuras cognitivas y tipos de inteligencia condicionan las metodologías y los recursos a emplear; con qué estrategias podemos motivarlos y mantener su interés; con qué tareas se facilitan aprendizajes, se educa éticamente, etc. Es sobre la base de estas necesidades formativas con la que cobra sentido y utilidad la formación en pedagogía, psicología, didáctica, filosofía y sociología. Pero es obvio que ese tipo de formación no es suficiente, ni mucho menos, en exclusiva, sino que es necesario ampliar mucho más la especialización cultural en los ámbitos disciplinares que cada docente va a tener a su cargo.

Las políticas y las reformas educativas psicologicistas es algo que se inicia fundamentalmente con la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990); ley educativa que pese a tener muchos puntos fuertes en la línea de una ampliación de los años de escolarización obligatoria, de seis a dieciséis años, de apostar por la filosofía educativa de la comprehensividad, establecer la educación infantil cero-seis como etapa educativa (no como guardería o preescolar), defender la inclusión en las aulas normales de las personas con discapacidad, etc. No obstante, y es preciso

señalarlo, introdujo de una manera obsesiva, casi cual piedra filosofal o bálsamo de fierabrás con el que resolver todos los problemas de fracaso escolar o de enfrentar las dificultades en los aprendizajes o el abandono escolar, el aprendizaje constructivista, que acabó convertido en un mantra que en realidad no alteraba apenas las rutinas escolares, ni mucho menos obligó a abrir un debate democrático acerca de los contenidos culturales básicos, imprescindibles, por otra parte, para poder ser ciudadanas y ciudadanos, así como para apasionar al alumnado por la cultura y animarlo a seguir profundizando en los distintos saberes de las diferentes áreas de conocimiento en la que se organiza el conocimiento sistematizado. El profesorado más joven comenzó a ser educado en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Educación siguiendo los mandatos de las políticas educativas oficiales, promotoras y obsesionadas por el trabajo con teorías del aprendizaje constructivistas y, años más tarde, con la LOE (*Ley Orgánica de Educación,* 2006) por modelos de competencias. Moda esta que asume también la LOMCE (*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa,* 2013). Este tipo de orientaciones psicologicistas y tecnocráticas contribuye a obsesionar al colectivo docente con una nueva terminología que nunca se le aclaraba bien en qué consistía, y que, sin embargo, ayudaba a descuidar la importancia de una rigurosa y justificada elección de contenidos culturales con los que trabajar de manera significativa y relevante para ir sentando las bases necesarias para seguir avanzando con nuevos niveles de complejidad cultural, y formar y capacitar mejor a las nuevas generaciones. Esta moda psicologicista de las reformas educativas, en la práctica, coadyuvó de manera muy importante para dejar de lado marcos teóricos y pedagogías más críticas y emancipatorias, o convertir tales conceptos en frases publicitarias o eslóganes que no obligan a nada (Michael W. Apple, 2001; Antonia Darder, Peter Mayo y João Paraskeva, 2016; José Gimeno Sacristán, 2010; Kenneth J. Saltman, 2014; Jurjo Torres Santomé, 1991).

Este tipo de reduccionismo en la profesionalidad docente, promovido por un partido como el Partido Socialista Obrero Español, tampoco facilitó que el profesorado lo pusiera fácilmente en cuestión,

dada la fama de organización progresista que le precedía. Pese a ello, acabó contribuyendo a la actual reorientación curricular conservadora, neoliberal y neocolonialista y a una desprofesionalización del profesorado sobre la base de valorar y sancionar el trabajo curricular en las aulas mediante muy frecuentes mediciones cuantitativas, por el imperativo de la estadística típica de una cultura de auditorías (Wayne Au, 2011).

Una política educativa semejante allana el camino a una educación acrítica y, sobre todo, a propuestas y proyectos curriculares no éticos, injustos y, lo que es peor, sin la plena consciencia de ello por parte de un sector importante del profesorado menos politizado y comprometido socialmente. Una educación injusta es aquella en la que no se debate ni se analiza democráticamente en los claustros las razones de los contenidos del currículum, de las metodologías empleadas en el aula y de las tareas escolares, de las interacciones promovidas por el profesorado en sus aulas, de las expectativas del profesorado sobre las capacidades y el rendimiento de cada estudiante, de las modalidades de participación de las familias, estudiantes y de otros colectivos sociales de la comunidad.

Este reduccionismo y nuevo tecnocratismo que acompañan a las actuales políticas de reforma educativa supone apostar exclusivamente por intervenciones psicopedagógicistas, descuidando una profunda revisión acerca de lo que se dice y de lo que se omite, qué se distorsiona, qué se exagera, qué se da por sentado sobre la historia, sobre la realidad y la cultura; todo ello contribuye a culpabilizar, aun sin pretenderlo al profesorado, al propio alumnado de aquellas realidades y culturas que se omiten, distorsionan o falsifican en las instituciones escolares. Una política educativa de este cariz únicamente sirve para pretender asimilar culturalmente a los hombres y a las mujeres; obligarles a renunciar a sus identidades e incluso, lo que es peor, "autoconvenciéndolos" de que su cultura es inferior, que incluso ni la etiqueta de *cultura* merece.

Tampoco la importancia y la realidad de los mestizajes culturales que se vienen dando como resultado de tantos años compartiendo territorio se acaban de hacer visibles en los programas de formación

y de actualización docente. Este tipo de lagunas informativas son enormes todavía, pues es preciso llamar la atención de que bastantes programas que recurren a etiquetas como: multicuturalismo, interculturalidad, inclusividad, etc., funcionan en la práctica más como ferias y mercadillos culturales que como programas que forman parte de un verdadero proyecto político, cultural, económico, laboral y educativo de mayor alcance destinado a acabar con las raíces y las razones de la segregación, del colonialismo y de la marginación.

Una cuestión ligada a lo anterior es todavía la ausencia en el sistema educativo de los idiomas que caracterizan a las culturas y la vida cotidiana de muchas alumnas y de muchos alumnos escolarizados en el mismo, como, por ejemplo, el caló, el árabe u otros idiomas no oficiales en la Constitución española vigente. Asumir este tipo de injusticias históricas debe servir para hacernos conscientes de la muy reducida disponibilidad de profesorado con el dominio suficiente de esos idiomas, al igual que de un enorme vacío en cuanto a la existencia en los centros escolares de materiales curriculares, informativos y de creación en esos mismos idiomas. Una política basada en luchar contra la injusticia obliga a tomar medidas contundentes para subsanar esta clase de injusticias.

Otra cuestión que la Administración Educativa viene descuidando es la incentivación de personas de esas culturas que cuentan con población escolarizada en el Estado español para que vengan a trabajar aquí o a estudiar carreras universitarias que les animen a ser profesoras y profesores. La existencia de profesorado perteneciente a minorías étnicas en los centros escolares ordinarios es una medida de enorme poder educativo por lo que supone de facilitar puntos de referencia para el alumnado, así como de visibilidad de esas realidades silenciadas y marginadas y para hacer plenamente consciente a todo el alumnado de que todos los seres humanos somos iguales.

Educar una ciudadanía crítica, con una buena base cultural obliga a un modelo crítico de formación del profesorado con una buena base teórica, práctica y experiencial. Algo que los fuertes controles ideológicos que se vinieron imponiendo en la formación docente

coadyuvó para que un número muy importante de profesoras y profesores llegara a equiparar teorías con abstracciones sin interés ni utilidad; que lo único valioso era práctica, práctica y práctica (con el peligro que encerraba esta opción de caer en un sumatorio, a veces reiterativo, de prácticas). Es necesario ser muy conscientes de este tipo de errores y confusiones, pues una cosa son las teorías válidas, bien construidas y otra los discursos metafísicos y religiosos, destinados a adoctrinar un profesorado con grandes dificultades para ejercer la crítica sobre las prácticas en las que se involucra. Sin marcos teóricos es mucho más difícil tomar en consideración y ejercer algún juicio crítico y valoración razonable sobre nuestras representaciones, nuestras percepciones, nuestros prejuicios, nuestras intuiciones, nuestras valoraciones y nuestras evidencias que captamos como realidad. Una característica tan humana como la capacidad de dudar, analizar, discriminar y juzgar se dificulta cuando ignoramos o pasamos por alto los marcos y el sentido común idiosincrático con el que contemplamos el mundo.

Es sobre un buen conocimiento teórico en ámbitos como la filosofía, la sociología, la ética, la teoría de la educación, la didáctica, etc., que tanto el alumnado de los estudios de profesorado, puede y debe durante sus años de formación en la universidad dedicarse a revisar y a deconstruir el conocimiento científico, cultural social y los distintos saberes populares durante sus años de formación en la universidad; a tomar en consideración sus dimensiones éticas y políticas; ocuparse de poner especial énfasis en ver si se contempla un *conocer a todos* o se trabaja con selecciones culturales que únicamente incorporan los intereses de los países y los grupos sociales más poderosos, de quienes vienen gozando de situaciones de privilegio y, en consecuencia son sus conocimientos, sus procedimientos y sus valores particulares lo que se prima, olvidando lo común, lo que define al “nosotros”. Por el contrario, se precisa una formación que trate de detectar epistemicidios, sesgos y jerarquías interesadas de conocimiento; que trabaje con filosofías educativas dialógicas (Jürgen HABERMAS, 1999 y 2013) en la construcción de conocimiento público y común; que examine cuidadosamente en qué medida los contenidos de las asignaturas que integran su currículum

profesional ayudan a empoderar a los colectivos con mayores necesidades y más marginados con los que tendrá que trabajar en el futuro. Es necesario no olvidar que estar en alerta constante es el resultado de caer en la cuenta de que cuanto más sabemos también vamos conformando una mente más crítica que nos ayuda a prevenir sesgos individuales o grupales, presiones de las que es difícil ser siempre conscientes y que afectan a la toma de decisiones en las que nos vemos con mucha frecuencia implicados. Como subraya Immanuel WALLERSTEIN, 2013, pág. 18), "el principio de Heisenberg está siempre presente: los procesos de investigación, el procedimiento con el que se hacen las observaciones, transforman el objeto de estudio. En determinadas circunstancias, lo transforman a tal punto que los datos obtenidos no son muy fiables". Algo que además va a facilitar una dinámica a la que los grupos y las organizaciones neoliberales, conservadoras y neocolonialsitas dedican muchos recursos y esfuerzos, a diseñar tácticas y campañas para vaciar de sentido, a despolitizar el lenguaje que más contribuye a movilizar y a generar optimismo en la población entra también el concepto y la filosofía del *empoderamiento* que, según en qué contextos ideológicos se emplee, tiene significados antagónicos. Para la izquierda política empoderar a la ciudadanía equivale a capacitarla para organizarse y llevar adelante dinámicas sociales con las que hacer frente y mudar situaciones de opresión e injustica; sin embargo, para la derecha entraña generar actores económicos y empresariales racionales (Barbara CRUIKSHANK, 1999, pág. 68).

## *La apuesta por la pedagogía crítica y el optimismo curricular*

En estos tiempos de despolitización y de tecnocratismo precisamos no olvidar que la *pedagogía crítica* es una *práctica política y ética*, que conlleva presentar y promover conocimientos, visiones de la realidad, de la vida comunitaria, ideales y aspiraciones en pro de un mundo más justo; obliga a trabajar en las instituciones escolares con contenidos culturales relevantes para el modelo de sociedad que deseamos y que sean significativos y motivadores para

el alumnado, a implementar estrategias y recursos didácticos informativos rigurosos y apropiados para las distintas etapas educativas, destinados a imaginar y diseñar vías para mejores futuros posibles. Un buen proyecto curricular tiene que servir para hacer conscientes de representaciones y valoraciones sobre nosotros, la comunidad, los otros y, asimismo, sobre el medio ambiente.

Hablar de política conlleva asumir la necesidad de una forma de acción colectiva que exige amplitud de miras, apertura y debate ya que el otro es parte implicada y tiene y puede decir algo interesante, que puede convencernos y obligarnos a revisar y cambiar nuestras opiniones, acciones, decisiones, e incluso nuestra forma de sentir… De ahí que cuando hablamos de que algo es político o que está politizado, lo que asumimos es que hay discursos, entendimientos y valoraciones rivalizando por hacerse oír, colectivos sociales que piensan de manera diferente y que por ello son silenciados; colectivos reducidos a subalternos que, sin embargo, luchan por ser tomados en consideración, por situarse en situación dialógica, de igual a igual. Es una de las formas democráticas para afrontar situaciones que de lo contrario podrían acabar sustentado y reforzando fundamentalismos, soluciones dictatoriales. Esta opción posibilita dejar hablar al susceptible de ser etiquetado como enemigo, ser al que exterminar o, cuando menos, encarcelar, o declarar objetivo de una fatua consecuencia de una ley islámica o sharia. Una de las peligrosas consecuencias de este negar y tratar de silenciar al otro, pero que es lo que suele ocasionar estas acciones es que le estimulemos a generar otras formas de resistencia, en muchas ocasiones “ilegales”, que, a su vez, contribuyen a una escalada de medidas policiales represivas para tratar de garantizar la seguridad de los poderosos.

Lo “público” se refiere siempre a lo común, por lo que debe ir acompañado de las condiciones que permitan y faciliten el debate público. Conlleva subrayar la principal dimensión de la democracia y, por tanto, del compromiso con el principio de igualdad de oportunidades y de derechos, la lucha contra la opresión, las injusticias y las desigualdades.

No obstante, no podemos perder de vista que, en las últimas

décadas, los sectores más conservadores, neoliberales y fundamentalistas religiosos vinieron atacando las reformas educativas de estar "politizadas", tratando de confundir a la ciudadanía y de desprestigiar el pensamiento y las prácticas políticas. Algo que tuvo un cierto éxito y ayudó a una notable "despolitización" de la educación, en el sentido más negativo. Se trató de convencer a las familias, al profesorado y al estudiantado de que la política es algo negativo, olvidando que quienes divulgan ese mensaje se etiquetan a sí mismos de políticos y, en numerosas ocasiones viven de ello, obtienen su salario de ejercer como políticos en los distintos Parlamentos y equipos ministeriales. Cuando se desvaloriza este concepto, en el fondo, es porque se tiene miedo de una ciudadanía democrática que está acostumbrada a participar activamente en la orientación y la gestión de todo lo que atañe a la sociedad. Así concebida la política, "despolitizar" el sistema educativo es sinónimo de desviar las miradas de todos los agentes (sociedad, familias, docentes y alumnado) de los aspectos más esenciales y definitorios del sistema educativo. Lleva consigo que ni el profesorado, ni las familias, ni el alumnado se planteen sus responsabilidades acerca del grado en el que el sistema escolar contribuye a la configuración de una sociedad más igualitaria, más justa, más participativa, más solidaria, más inclusiva, en una palabra, democrática.

Es preciso que no se nos olvide tomar en consideración la manipulación en la cultura presentada como oficial al alumnado a la hora de buscar explicaciones al sentimiento de impotencia y al sufrimiento ante el destino que tienen que enfrentar un importante número de jóvenes en el momento presente. La facilidad o las pocas resistencias con la que se tienen que enfrentar los gobiernos neoliberales y las grandes corporaciones para reapropiarse, privatizar o destruir los servicios y los recursos públicos (educación, sanidad, servicios sociales, pensiones de jubilación, espacios y edificios públicos) es una buena muestra de la derrota que demasiados ciudadanos y ciudadanas tienen asumida. Es por tanto también el mejor síntoma de la eficacia de una educación desempoderadora, incapacitante y domesticadora; de la negación al acceso a la

información verdaderamente relevante, a procedimientos de investigación que posibiliten aprender cómo transformar, superar las dificultades y ser optimistas ante el futuro.

Enseñar es crear condiciones que permitan al alumnado apropiarse del saber, construir su sentido, transformar sus conocimientos iniciales, elaborar nuevos conceptos, entender teorías, adquirir y desarrollar nuevos procedimientos, etc.Diversas teorías psicológicas en los últimos años propugnan que ello exige colocar al alumnado en el centro del sistema educativo, argumentando que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, sus propios conocimientos previos, intereses, inteligencias, deseos, formas de sentir diferentes, capacidades y expectativas. Pero esta entronización del alumnado corre el peligro de reforzar filosofías individualistas, egoístas e incluso innatistas, que en los últimos años vienen contando con el apoyo de las ideologías conservadoras y neoliberales. Si subrayamos que cada persona tiene "su propio ritmo, conocimientos, intereses, expectativas, etc.", es muy fácil llegar a explicarla al margen de los condicionamientos sociales y a descarnarla de los mismos, asumiendo una visión carente de influjos y determinantes. Los contextos sociales en los que esa persona se desenvuelve quedan de este modo completamente oscurecidos e, implícitamente, se respalda la ideología del don. Cada persona sería exclusivamente el fruto de las aptitudes innatas con los que haya nacido. Su código genético aparece de algún modo determinando su trayectoria social. En una sociedad fuertemente clasista, racista, neocolonialista, sexista e individualista este tipo de modelos explicativos acaba siendo el mejor aval para naturalizar la segregación y la exclusión social.

En la mayoría de los casos, las diferencias entre estudiantes encuentran su razón de ser más en diferencias de clase, nacionalidad, etnia, género y sexualidad que en sus condicionamientos genómicos. La ideología del don lo que hace es naturalizar las diferencias interindividuales y obviar su construcción política, social y familiar. Se olvida que las familias se distinguen entre sí por su capital económico, cultural, social, simbólico, informacional, su tiempo libre, etc. La pobreza afecta al desarrollo

físico y a la conformación de la esfera emocional y a los procesos de socialización de niñas y niños y, obviamente al desarrollo cognitivo, ya que los estímulos culturales que recibe son más pobres. Estamos así ante una de las estrategias más eficaces de los últimos años para tratar de despolitizar la educación, convirtiéndola en un servicio más a consumir por una clientela poco hambrienta de alternativas.

Docentes y trabajadores culturales tenemos una gran responsabilidad en la tarea de ayudar a ver la agenda oculta neoliberal, conservadora y neocolonialista, a promover debates alternativos y a manifestar el inconformismo ante las injusticias; en estimular la imaginación colectiva en la búsqueda de otras alternativas y posibilidades más justas, inclusivas y sustentables.

Ejercer como educadoras y educadores críticos, como intelectuales públicos, conlleva también asumir que se es parte activa de la comunidad de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con lo que acontece en el mundo actual. Es imprescindible tener presente las conexiones entre el mundo y las aulas, las estructuras, las fuerzas y las dinámicas políticas que operan y tratan de redirigir de modo autoritario, no democrático, nuestras sociedades y nuestro mundo y, por tanto, también nuestras instituciones escolares.

Una praxis educativa en esta línea demanda un currículum organizado de un modo más integrado, conlleva también una *visión optimista sobre el alumnado*; asumir y visibilizar que son seres inteligentes, curiosos, interesados y apasionados por aprender todo lo que merece la pena. Una educación emancipadora conlleva apostar por proyectos curriculares construidos sobre la base de la interdisciplinariedad del conocimiento con la finalidad y la capacidad para generar sueños en el alumnado. Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y por qué es como se les presenta y, al mismo tiempo, les obligue a preguntarse, a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores. Toda praxis educativa debe hacer sentir al alumnado que sí se puede, algo a lo que las metodologías más activas, basadas en proyectos de investigación contribuyen.

Una pedagogía del optimismo y del empoderamiento se basa en incidir en todos los temas del pasado y del presente haciendo ver

que siempre la innovación, las luchas por la justicia, por mejorar la sociedad son imprescindibles para tener éxito. “El uso ejemplar de la memoria permite utilizar el pasado con vistas al presente, y aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día y separarse del yo para ir hacia el otro” (Tzvetan TODOROV, 2008, pág. 31). Los llamamientos a la memoria, al pasado tienen sentido cuando tenemos razones para hacerlo, motivaciones para conocer con rigor lo que aconteció, sus explicaciones, y de este podo poder comprender y resolver problemas del presente que afectan al reconocimiento, a la participación a la redistribución, a los derechos de personas. “Todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin? (Tzvetan TODOROV, 2008, pág. 33). De ahí que una de las injusticias en el momento presente es que únicamente quienes controlan el poder decidan qué pasado merece la pena conservar y cuál no y de este modo “se aseguren algunos privilegios en el seno de la sociedad” (Tzvetan TODOROV, 2008, pág. 53)”.

Una pedagogía crítica, empoderadora de docentes y alumnado, precisa asimismo de otros enfoques y otras metodologías que realmente estimulen el pensamiento crítico y optimista, no que impidan imaginar otro futuro y que no contribuyan empoderarnos para hacerlo posible. Fomentar preguntas y enfoques que incidan en qué hacer, cómo hacer y dónde localizar ayuda, con qué recursos, a través de qué pasos... Y no únicamente quién hizo tal o cual cosa, dónde y cuándo, porque con ello acaban por fomentar la pasividad y a sentirse al margen de la historia y de la comunidad, y a desempoderarlos. El currículum interdisciplinar e integrado es una estrategia indispensable, pues permite interconectar todas las dimensiones posibles del conocimiento y del aprendizaje. Una educación emancipadora es siempre muy crítica y, al mismo tiempo, optimista, pues debe ayudar a dotarnos de confianza para seguir aprendiendo y mejorando.

Es preciso asumir perspectivas pedagógicas que superen los

discursos y los modelos que ponen el acento principal en el déficit. Obviamente, existen estudiantes a los que las instituciones escolares les cuesta más entenderlos, motivarlos y proponerles proyectos curriculares apropiados a sus capacidades actuales, intereses y conocimientos previos. Pero esto significa que estamos ante situaciones que requieren de un profesorado y de la colaboración de especialistas pertinentes que traten de detectar con mayor precisión cuáles son las características y los puntos fuertes y débiles de cada estudiante en concreto; partiendo siempre de que esas barreras que en este momento concreto obstaculizan determinados aprendizajes, tiene que ser posible superarlas; que precisamos ensayar otras estrategias diferentes a las que veníamos utilizando hasta dar con otras más eficaces.

Lo que no podemos consentir son expectativas negativas sobre las posibilidades de superación de cada persona; algo que contradice las metas del conocimiento científico. La ciencia siempre progresó sobre la base del optimismo; de que es posible resolver cualquier problema, cualquier reto; únicamente es cuestión de investigar y ensayar hasta dar con el método adecuado. De lo contrario, lo que estamos haciendo es adoptar modelos de predestinación en las vidas individuales, y también la de los colectivos, o la existencia de un código genético determinante del éxito y fracaso social de las personas. Asimismo, implica estar apostando por modelos de culpabilización, de un exagerado individualismo en el que cada persona tiene siempre su futuro en las manos; o sea, estamos reforzando la injusta e inmoral lógica del “sálvese el que pueda”, culpando y responsabilizando de su situación a las personas de los colectivos más desfavorecidos, con mayores déficits. Sería cada una de esas personas la culpable de su situación de menesterosidad y, por tanto, de que su educación tenga toda clase de déficits.

Una parte importante del alumnado problemático en los centros, incluso aquel que con excesiva facilidad suele ser etiquetado como antisocial, no podemos ignorar que pertenece a familias desfavorecidas económica y socialmente, o que están pasando por complejas circunstancias de índole interpersonal, social, médico o laboral. Suele ser frecuente la realidad de chicas y chicos que viven,

en muchos casos, en primera línea esas enormes tensiones, que se sienten rechazados o infravalorados en su propio ambiente vecinal e, incluso, familiar y que, al mismo tiempo, sienten que en los colegios e institutos a los que asisten tampoco son bienvenidos. Estas vivencias negativas no hacen más que acumularse en sus vidas, lo que les lleva rápidamente a verse como seres fracasados y, en consecuencia, a buscarse salidas alternativas, no importando que sea sobre la base de la violencia y/o de un amplio abanico de comportamientos disruptivos o no favorables para la construcción del bien colectivo y común.

Tengamos muy presente que mediante el estudio de los contenidos curriculares, tal y como son incorporados y tratados por la gran mayoría de los libros de texto con los que se trabaja en nuestros centros escolares, las niñas y los niños romá, de clases sociales bajas y los pobres, los inmigrantes, los refugiados, los "sin papeles" de etnias diferentes a las mayoritarias, aunque no sea de manera intencional, van a ser objeto de las distintas manifestaciones en las que se muestran y reproducen las desigualdades: falta de presencia, de reconocimiento y de participación en las aulas. Es preciso ser muy conscientes para poner remedio inmediatamente a la carencia de recursos informativos y educativos en los centros en los que aparezcan destacadas las aportaciones de estas culturas silenciadas y subalternizadas en los que su historia sea tratada con rigor y con respeto. Debido a que una buena parte de este tipo de estudiantes además viven en situaciones de pobreza y sus familias posee un bajo capital cultural, sus modales y aspecto físico tampoco les hacen ser estudiantes que reciban suficiente cariño, cuidados, apoyo y solidaridad tanto por parte del resto del alumnado como también, y en demasiadas ocasiones, por parte del profesorado (Kathleen LYNCH, John BAKER y Maureen LYONS, 2014). No acostumbran a ser el tipo de estudiantes que reciben mayor atención y durante más tiempo, sino que, por el contrario, es muy frecuente que sean quienes son objeto de miradas de sospecha y dirigidas a vigilancia. Sin embargo, nunca debemos olvidar que siempre que el profesorado se vuelve consciente de estas situaciones, los problemas comienzan a solventarse con mucha mayor celeridad.

Necesitamos cortocircuitar los efectos perversamente reproductores del sentido común clasista, racista, colonialista, sexista y homófobo que fuimos construyendo en nuestro propio paso como estudiantes por el sistema educativo.

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2009, págs. 74-75).

Ser optimista ante las posibilidades de la educación requiere de buenos profesionales que sepan diagnosticar y comprender las causas y las condiciones sociales, culturales, políticas, laborales y sanitarias que están haciendo más difícil y problemática la vida cotidiana de los niños y las niñas pertenecientes a familias que están pasando por mayores dificultades. El profesorado no puede pasar por encima de los problemas, sino que debe ayudar a las chicas y a los chicos a articular sus respuestas. Las distintas opciones para hacer frente a esas dificultades y situaciones desfavorables y excluyentes serán más eficaces mediante un conocimiento político de las dificultades y de las oportunidades. También es importante que el alumnado que crece en situaciones de pobreza pueda apreciar el duro esfuerzo y trabajo que se necesita llevar a cabo para salir de esa situación (Terry WRIGLEY, 2007, pág. 157); pero debe, igualmente, poder visibilizar que hay instituciones, organizaciones sociales y muchas personas —entre ellas el profesorado— que están trabajando a su lado, de sus familias, de sus vecinas y vecinos para ayudarles a hacer frente a estas injustas situaciones.

Vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; seres humanos activos, críticos, conscientes de sus responsabilidades. Y en la conquista de esta meta el sistema educativo tiene y debe desempeñar un papel fundamental y determinante.

Si realmente en nuestros centros escolares y en las aulas se trabaja

con un currículum optimista, mediante el que se aprenden a ver las estrategias utilizadas por otros países y colectivos sociales que en otros momentos históricos o en el presente fueron y son objeto de situaciones de discriminación muy semejantes a las que vienen soportando los distintos colectivos sociales con los que convivimos, tanto en proximidad como más alejados, las nuevas generaciones aprenderán también que sus problemas tienen solución y, por tanto, sabrán cómo generar y articular acciones realmente eficaces en esa dirección. Educar con estas finalidades exige la democratización real de las estructuras escolares en las que pasa tantos años el alumnado y el profesorado. Como nos hacen ver Jean RUDDUCK y Julia FLUTTER (2007, pág. 116), "quizá la dimensión más problemática sea la necesidad de los alumnos de aprender acerca de la ciudadanía en una estructura que les permita tener experiencia de los principios de la ciudadanía".

Asegurar y perfeccionar la democracia conquistada es un proceso permanentemente abierto que requiere de una ciudadanía informada, educada, crítica, despierta, éticamente comprometida, utópica y con fe en el futuro, porque desde hoy trabajamos para garantizarlo.

Hacer frente y denunciar este tipo de nuevo sentido común neoliberal, conservador y neocolonialista que venimos denunciando conlleva un importante trabajo como activistas políticos, públicos, sociales y educativos para denunciar la profunda reforma de los contenidos culturales y asignaturas del currículum legislado por el Gobierno del Partido Popular y el aval de organizaciones empresariales y financieras, de la conferencia episcopal española y de las organizaciones neoliberales supranacionales como la OCDE, el BM, el FMI, etc. Si ahora lo que se busca es conformar seres emprendedores, competitivos, obsesionados por la calidad y la excelencia sobre la base de mediciones y clasificaciones numéricas -el *homo numericus*-, al servicio de las necesidades laborales que definen las grandes corporaciones financieras y económicas, el currículum va a primar mucho más el tipo de contenidos y materias útiles a las necesidades del mercado capitalista globalizado y de los países colonizadores. En este redireccionamiento de los sistemas educativos desempeña un papel fundamental la OCDE, de manera

especial a través de sus informes trianuales PISA (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2011, págs. 186-200). Informe que se le vende a la población como el verdadero y más objetivo diagnóstico de la calidad de la educación de cada país miembro de esta organización; presentando públicamente sus resultados el mismo día en todos los países cual "bomba informacional" (Paul VIRILIO, 2016), recurriendo hábilmente a la estrategia de poner énfasis en los puntos más débiles de cada país, para así forzar a la población a asumir las reformas que dicha organización aconseja a los gobiernos de todo el mundo, y hacer creer a partir de una elegía numérica que unos países están muy mal respecto a otros.

A lo largo de esta obra he pretendido poner de relieve algunas de las políticas de intimidación, para atemorizar a la ciudadanía para que se acomode a las opciones que los gobiernos les proponen, para que el miedo construido ya desde los primeros momentos de la escolarización se convierta en característica destinada a desmovilizarla y ceder en sus derechos y responsabilidades. Creo que demasiado obvio que la mayoría social perdió la capacidad de intimidación que tuvo en otros momentos históricos, hasta el punto que se puede decir que el motor de la historia pasa a ser esa capacidad de intimidación por parte de las estructuras de poder y la capacidad de resignación de la ciudadanía. En la medida que se consolida el neoliberalismo y el neocolonialismo, la esperanza y las resistencias pierden terreno y, por el contrario, aumenta la desesperanza, la pasividad, el conformismo y la resignación. La democracia y las instituciones supuestamente democráticas pasan a ser simulacros y mutaciones de lo que otrora fueron.

Pero nunca la historia es lineal y las intenciones y las políticas oficiales tienen tanto éxito como impedir pensar, imaginar y construir utopías movilizadoras y transformadoras del curso de la historia.

Es cada vez mayor el número de ciudadanas y de ciudadanos que no se resignan y están dispuestas a luchar por otro modelo de sociedad y de mundo. Una ciudadanía que es consciente de que vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para

comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; personas conscientes de sus responsabilidades. En consecuencia, precisamos de una ciudadanía insurgente que, a su vez, denuncie el modelo de democracia vacía que exigen los modelos autoritarios neoliberales, conservadores y neocolonialistas; una ciudadanía que retoma con más brío aún una defensa de lo público, de lo común, de una verdadera democracia, participativa, justa, solidaria e inclusiva. Una tarea apasionante en la que los sistemas educativos tienen que desempeñar también un papel determinante favoreciendo así la conformación de imaginarios y mentalidades más coherentes con las aspiraciones, las necesidades, las inquietudes y los deseos de una ciudadanía capacitada, autónoma, crítica, democrática, solidaria, antisexista, anticlasista, antirracista, inclusiva, optimista, sensible y obsesionada con conquistar mayores cotas de justicia social y de democracia. Los sistemas educativos, el profesorado, las familias, el alumnado, en definitiva, la ciudadanía tiene que convencerse de que:

**¡*Otro mundo es posible! ¡Sí, sí se puede!***

[1] http://www.mecd.gob.es/inee/

[2] http://www.aneca.es/

[3] La IEA es la organización responsable, entre otras mediciones, de TIMMS (*Trends in International Mathematics and Sciencie Study*) y PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).

[4] ECRI - **Cuarto Informe sobre España**. 8 de Febrero de 2011) www.coe.int/ecri http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf

[5] ECRI (2014) **ECRI Conclusions on the Implementation of the Recommendations In Respect of Spain Subject to Interim Follow-Up (Adopted on 5 December 2013)** (http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/library/publications.asp).

# Bibliografía


ABDELAL, Rawi (2007). *Capital Rules. The Construction of global finance*. Cambridge. Harvard University Press.

ACOSTA, Alberto y MARTÍNEZ, Esperanza (Comps.) (2015). *Biopiratería. La biodiversidad y los conocimientos ancestrales en la mira del capital*. Quito, Ecuador. Abya Yala.

ALPHANDÉRY, Claude (2011). *Une si vive résistance*. París. Tue del l'Échiquier.

ÁLVAREZ, Víctor (2011). *Claves para la industrialización socialista*. Centro Internacional Miranda. Caracas.

APEL, Karl-Otto (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona. Paidós.

APPLE, Michael W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.

ASIAIN, Andrés (2013): "La deuda como instrumento de dominación en América Latina". *La revista del Centro Cultural de Cooperación*. Nº 18, Mayo – Agosto. http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/402/. ISSN 1851-3263.

AU, Wayne (2011). "Teaching under the New Taylorism: High-Stakes Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 43 (Nº 1), págs. 25-45.

BALL, Stephen J. (2012). *Global Education INC. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres. Routledge.

BANCO MUNDIAL (2000). *Estrategia sectorial de educación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Washington, D.C. 2000.

BARROSO, Cristino (1990). "Funciones del servicio militar obligatorio". *Papeles para la Paz*, nº 38, págs. 51-66.

BARTON, Len (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.

BATIFOULIER, Philippe (2014). *Capital Santé. Quand le patient devient client*. París. La Découverte.

BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI.

BAUMAN, Zygmunt (2013). *Vigilancia líquida*. Barcelona. Paidós.

BECKER, Gary S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid. Alianza.

BERGER, John (2016). *Modos de ver*. Barcelona. Gustavo Gili, 3ª edic., 2ª tirada.

BERNSTEIN, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico (Clases, códigos y control. Vol. IV)*. Madrid. Morata-Fundación Paideia, 4ª edic.

BIOSCA, Antonio y SEVILLANO, Francisco (2011). *Refutación de la Donación de*

*Constantino. Lorenzo Valla*. Madrid. Akal.
BLOOM, Allan (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona. Plaza & Janés.
— (1995). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona. Anagrama.
BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977). *La reproducción*. Barcelona. Laia.
BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México. Siglo XXI.
BRAIDOTTI, Rosi (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona. Gedisa.
BRÖCKLING, Ulrich (2016). *The Entrepreneural Self*. Londres. SAGE.
BROSWIMMER, Frantz J. (2005). *Ecocidio. Breve historia de la extinción en masa de las especies*. Pamplona. Laetoli.
BROWN, Wendy (2005). *Edgework. Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton. Princeton University Press.
BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
BURAS, Kristen L. (2008). *Rightist Multiculturalism. Core Lessons on Neoconservative School Reform*. Nueva York. Routledge.
CALME, Nathalie (2012). *Economie fraternelle et finance* éthique. París. Editions Yves Michel.
CARABAÑA, Julio (2012). "Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma". *ARI (Análisis del Real Instituto Elcano)*, 11/2012. Real Instituto Elcano. http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI11-2012
CARBONELL SEBARROJA, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Octaedro.
CASTELLS, Manuel (2015). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid. Alianza, 2ª edic. actualizada y ampliada.
CHAN, Alberto (2016). *Educación financiera. Para padres e hijos*. Barcelona. Plataforma editorial.
CLARKE, Mattthew y PHELAN, Anne M. (2016). *Teacher Education and the Political. The power of negative thinking*. Londres. Routledge.
CLYNES, Manfred E. y KLINE, Nathan S. (1960). Cyborgs and space. *Astronautics*. Septiembre, págs. 26-76.
CONDORCET, Marqués de (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid. Morata.
CONRAD, Peter (2007). *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
CRUIKSHANK, Barbara (1999). *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca, Nueva York. Cornell University Press.
DARDER, Antonia; MAYO, Peter y PARASKEVA, João (Comps.) (2016). *International Critical Pedagogy Reader*. Nueva York. Routledge.
DARDOT, Pierre y LAVAL, Christian (2016). *Ce cauchemar qui n'en finit pas. Comment le néoliberalism défait la démocratie*. París. La Découverte.
DE LA SALLE, J. Bautista (1720). *Guía de las Escuelas Cristianas.* http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf
DELGADO, Manuel (2016). *Ciudadanismo. La reforma ética y estética del capitalismo*. Madrid. Catarata.

DELPIT, Lisa (1995). *Other People´s Children. Cultural Conflict in the Classroom*. Nueva York. The New Press.
DEWEY, John (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid. Morata.
DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa.
EARLE, Joe; MORAN, Cahal y WARD-PERKINS, Zah (2017). *The Econocracy. The perils of leaving economics to the experts*. Manchester. Manchester University Press.
EINSTEIN, Albert (1949) "Why Socialism?" *Monthly Review*, Vol 1, Nº 1. (Reimpres. *Monthly Re-view*, 2009, Vol. 61, Nº 1, Mayo). https://monthlyreview.org/2009/05/01/why-socialism/
— (2005). *Albert Einstein. Introducción, selección y edición de José Manuel Sánchez Ron*. Barcelona. Crítica.
ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría (1989). *Camino*. Madrid. Rialp, 88ª edic.
FANON, Frantz (1983). *Los condenados de la tierra*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 7ª reimpr.
— (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid. Akal.
FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1999). "¿Es pública la escuela pública?", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 284 (octubre) págs. 76-81.
FERRER I GIRONÈS, Francesc (1985). *La persecució política de la llengua catalana. Història de les mesures preses contra el seu* ús *desde la Nova Planta fins avui*. Barcelona. Edicions 62.
FRANKLIN, Barry (1996). *Interpretación de la discapacidad*. Madrid. Pomares.
FRASER, Nancy (2009). *Escalas de justicia*. Barcelona. Herder.
— y HONNETH, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico.* Madrid. Morata.
GEORGE, Susan (2010). *Sus crisis nuestras soluciones*. Barcelona. Icaria.
GIDDENS, Anthony (2000). *Un mundo dessocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid. Taurus.
GIMENO SACRISTÁN, José (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia.* Madrid. Morata.
— (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata, 2ª edic.
— (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
— (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata.
HABERMAS, Jürgen (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona. Paidós.
— (2013). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Trotta.
HALPERN, Diane F. y cols. (2011). "The Pseudoscience of Single-Sex Schooling". *Science*. Vol. 333, 23 de septiembre, págs. 1706-1707. http://science.sciencemag.org/content/333/6050/1706.full.pdf
HAN, Byung-Chul (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona. Herder.
HARIRI, Yuval Noah (2015). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Barcelona. Debate.
HARARI, Yuval Noah (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Barcelona. Debate.
HARGREAVES, Andy y FULLAN, Michael (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid. Morata.

HARWOOD, Valerie (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes "problemáticos". Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid. Morata.
HERRANZ, Atanasio (1996). *Estado, sociedad y lenguaje. La política lingüística en Honduras*. Tegucigalpa, Honduras. Guaymuras.
HESSEL, Stéphane (2011). *¡Comprometeos! Ya no basta con indignarse. Conversaciones con Gilles Vanderpooten.* Barcelona. Destino.
HIRSCH, E. D. Jr. (2016). *Why Knowledge Matters. Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Cambridge, MA. Harvard Education Press.
HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona. Crítica.
HUNTINGTON, Samuel P. (1987). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona. Paidós.
JARRIGE, François (2016). *Technocritiques. Du refus des machines à la contestation des technosciences*. París. La Découverte.
KHIARI, Sadri (2013). "Le peuple et le tiers-peuple". En Alain BADIOU, Pierre BOURDIEU, Judith BUTLER, Georges DIDI-HUBERMAN, Sadri KHIARI y Jacques RANCIÈRE: *Qu'est-ce qu'un peuple?* París. La Fabrique éditions, págs.115-136.
KRUGMAN, Paul (2012). *¡Acabad ya con esta crisis!* Barcelona. Crítica.
LADSON-BILLINGS, Gloria (1994). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children*. San Francisco. Jossey-Bass.
LAFONT, Robert (1971a). *La revolución regionalista*. Barcelona. Ariel.
— (1971b). *Décoloniser en France. Les régions face à l'Europe*. París. Galimard.
LASCH, Christopher (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona. Andrés Bello.
LABOV, William (1969). "La lógica del inglés no standard". *Educación y Sociedad*, nº 4, págs. 145-168.
LAZZARATO, Maurizio (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal. Ensayo sobre a condición neoliberal*. Buenos Aires. Amorrortu.
— (2015). *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Buenos Aires. Amorrortu.
LERENA ALESÓN, Carlos (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona. Ariel.
— (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid. Akal.
LUPTON, Deborah (2016). *The Quantified Self*. Polity Press. Cambridge.
LYNCH, Katheleen; BAKER, John y LYONS, Maureen (2014). *Igualdad afectiva: amor, cuidado y justicia*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.
MARCUSE, Herbert (2010). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona. Ariel.
MARGALIT, Avishai (2010). *La sociedad decente*. Barcelona. Paidós.
MARTÍ FERRÁNDIZ, José J. (1999). "Ortodoxia y control en el sistema educativo: la inspección de enseñanza". En Alejandro MAYORDOMO (Coord.): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo.* Valencia. Universitat de València, págs. 105-180.
MCCARTHY, Cameron (1994). *Racismo y educación*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.
MCNEIL, Linda M. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. Nueva York. Routledge.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD) (2016). *Datos y cifras. Curso*

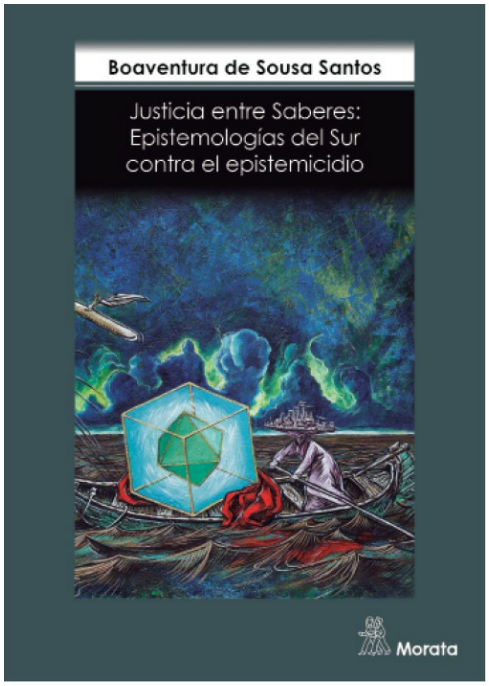
*escolar 2016/17*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
MEMMI, Albert (1971). *Retrato del colonizado. Precedido por Retrato del Colonizador*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo.
— (1972). *El hombre dominado. Un estudio sobre la opresión*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo.
MIGNOLO, Walter (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
— (2014). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECD.
MORATÓ, Cristina (2005). *Las damas de Oriente. Ocho mujeres que viajaron al Oriente desconocido*. Barcelona. Plaza & Janés.
— (2007). *Viajeras intrépidas y aventureras*. Barcelona. Plaza & Janés.
NADAL, Alejandro y ROBERTS, Paul Craig (2016). "Grecia: la reestructuración de la deuda del tercer memorándum y el saqueo del país". *SinPermiso*, 28 de Mayo. http://www.sinpermiso.info/textos/grecia-la-reestructuracion-de-la-deuda-del-tercer-memorandum-y-el-saqueo-del-pais
NATIONAL RESEARCH COUNCIL OF THE NATIONAL ACADEMIES (2008). *Emerging Cognitive Neuroscience and Related Technologies*. Washington. The National Academies Press.
NAVARRO, Vicenç; TORRES LÓPEZ, Juan y GARZÓN ESPINOSA, Alberto (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid. Séquitur.
NUSSBAUM, Martha C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona. Paidós.
O'CONNOR, James R. (2001). *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*. México DF. Siglo XXI.
OCDE (2009). *Proyecto de la OCDE sobre Educación Financiera y su red internacional de educación financiera*. París. OCDE.
— (2012). *PISA 2012. Financial Literacy Assessment Framework*, April 2012. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf
— (2016a). *PISA 2015 Results. (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools*. París. OCDE.
— (2016b). *PISA 2015 Resultados Clave*. París. OCDE.
PACIOS LÓPEZ, Arsenio (1980). *Introducción a la Didáctica*. Madrid. Cincel.
PÉREZ GARCÍA, Francisco y URIEL JIMÉNEZ, Ezequiel (Dirs.) (2016). *Cuentas de la educación en España, 2000-2013. Recursos, gastos y resultados*. Bilbao. Fundación BBVA.
PETERS, Michael A.; PARASKEVA, João M. y BESLEY, Tina (2015). *The Global Financial Crisis and Educational Restructuring*. Nueva York. Peter Lang.
PIERCE, Clayton (2013). *Education in the Age of Biocapitalism. Optimizing Educational Life for a Flat World*. Nueva York. Palgrave.
PIKETTY, Thomas (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
POLANYI, Karl (2004). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de*

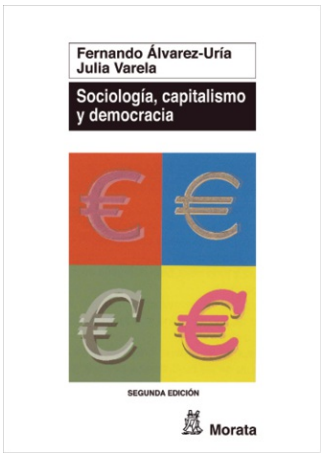
*nuestro tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica.
POPKEWITZ, Thomas S. (1998). *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo LANDER (Comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, págs. 126-151. (http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf)
RAVITCH, Diane (2013). *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Nueva York. Alfred A. Knopf.
RAWLS, John (2004). *El liberalismo político*. Barcelona. Crítica.
REESE, William J. (2013). *Testing Wars in the Public Schools. A Forgotten History*. Cambridge. Harvard University Press.
REGNASCO, María J. (2004). *El poder de las ideas. El carácter subversivo de la pregunta filosófica*. Buenos Aires. Biblos.
RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid. Morata.
RITZER, George (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona. Ariel.
ROBINSON, Ken y ARONICA, Lou (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona. Grijalbo.
ROSANVALLON, Pierre (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires. Manantial.
ROSE, Nikolas S. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton. Princeton University Press.
RUDDUCK, Jean y FLUTTER, Julia (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
SACKS, Peter (1999). *Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change It*. Boulder. Perseus Publishing.
SAID, Edward W. (2006). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona. Debate.
SALTMAN, Kenneth J. (2014). *The Politics of Education. A Critical Introduction*. Nueva York. Routledge.
SANTOS, Boaventura de Sousa (Ed.) (2007). *Another Knowledge Is Possible*. Londres. Verso.
— (2014). *Epistemologies of the South. Jusice against epistemicide*. Boulder. Paradigm.
— (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid. Morata.
SARTRE, Jean-Paul (1983). "Prefacio". En Frantz FANON: *Los condenados de la tierra*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 7ª reimpr., págs. 5-16.
SEN, Amartya (1986). "Los tontos racionales: una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica". En Frank HAHN, Martin HOLLIS (Comps.): *Filosofía y teoría económica*. México. FCE, págs. 172-217.
SHIVA, Vandana (2001). *Biopiratería. El saqueo de la naturaleza y del conocimiento*. Barcelona. Icaria.
— (2003). *Cosecha robada. El secuestro del suministro mundial de alimentos*. Barcelona. Paidós.

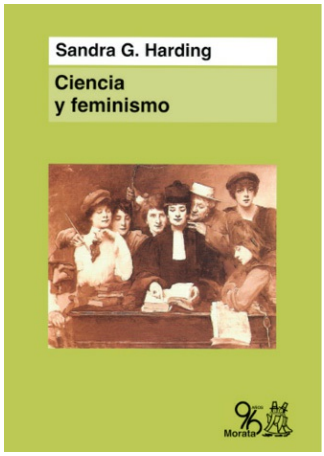
— (2008). *Los monocultivos de la mente. Perspectivas sobre la biodiversidad y la biotecnología*. México. Fineo.
SLEE, Roger (2012). *Una escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid. Morata.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires. El Cuenco de Plata.
STALLINGS, Barbara (2014). "La economía política de las negociaciones de la deuda: América Latina en la década de los ochenta". En José Antonio OCAMPO, Barbara STALLINGS, Inés BUSTILLO, Helvia VELLOSO y Roberto FRENKEL: *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), págs. 53-82. http://www.cepal.org/es/publicaciones/36761-la-crisis-latinoamericana-la-deuda-la-perspectiva-historica
STEINER, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid. Siruela.
STIGLITZ, Joseph E. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1% de la población tiene lo que 99% necesita*. Madrid. Taurus.
SUSSKIND, Richard y SUSSKIND, Daniel (2016). *El futuro de las profesiones. Cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos*. Zaragoza. Teell Editorial.
SWOPE, Kathy y MINER, Barbara (Eds.) (2000). *Failing Our Kids: Why the Testing Craze Won´t Fix Our Schools*. Milwaukee. Rethinking Schools.
TAMAYO ACOSTA, Juan José (2009). *Fundamentalismos y diálogos entre religiones*. Madrid. Trotta, 2ª edic.
TAYLOR, Frederick Winslow (1970). *Management Científico*. Barcelona. Oikos Tau (original: *The Principles of Scientific Management*. Nueva York. Harper & Brothers, 1911).
THATCHER, Margaret (1987). Interview for Woman's Own ("No such thing as society"). http://www.margaretthatcher.org/document/106689
THIONG'O, Ngûgî wa (2015). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana*. Madrid. Debolsillo.
TODOROV, Tzvetan (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós.
— (2014). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
TONUCCI, Francesco (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona. Graó.
TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). "La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales". En VV.AA.: *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia) y Universidad Complutense de Madrid, págs. 481-503.
— (1998). *El currículum oculto*. Madrid. Morata, 8ª edic.
—(2002). "(Previsibles) consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación". *Kikiriki. Cooperación Educativa*, Nº. 66 (Septiembre-Noviembre), págs. 5-21.
— (2005). *El currículum oculto*. Madrid. Morata, 8ª edic.
— (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata, 2ª edic.
— (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Morata, 2ª edic.
— (2012a). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid. Morata, 6ª edic.

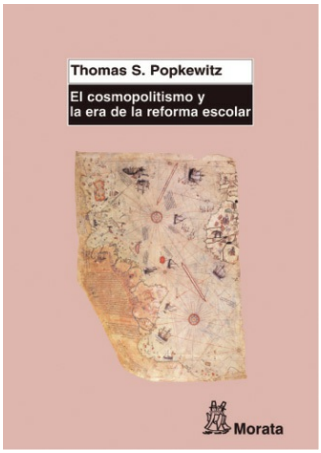
— (2012b). *La justicia curricular*. Madrid. Morata, 2ª edic.
— (2014). "De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículum". *Cuadernos de Pedagogía,* nº 451, diciembre, págs. 28-31.
URQUIZU SANCHO, Ignacio (2008). "La selección de escuela en España". *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 1, nº 2, mayo, págs. 70-89.
VARELA, Julia (2009). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid. Morata.
VAROUFAKIS, Yanis (2012). *El Minotauro global. Estados Unidos, Europa y el futuro de la economía mundial*. Madrid. Capitán Swing.
— (2015). *Economía sin corbata. Conversaciones con mi hija*. Barcelona. Planeta.
— (2016). "Trump, el Dragón y el Minotauro". *SInPermiso,* 3 de diciembre. http://www.sinpermiso.info/textos/trump-el-dragon-y-el-minotauro
VEBLEN, Thorstein (2008). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid. Alianza.
VIÑAO FRAGO, Antonio (2014). *Religión en las aulas. Una materia controvertida*. Madrid. Morata.
VIRILIO, Paul (2012). *La administración del miedo*. Madrid. Pasos Perdidos.
WALLERSTEIN, Immanuel (2000). "El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales". *New Left Review*, nº 0, enero-febrero, págs. 97-113.
— (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. Madrid. Siglo XXI.
— (2012). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid. Akal, 1ª reimpr.
WILLIS, Paul (1982). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal.
WRIGLEY, Terry (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid. Morata.
YOUNG, Michael F. D. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres. Routledge.
YOUNG, Iris Marion (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid. Morata-Fundación Paideia.

# Otras obras de Ediciones Morata






Sandra G. Harding
Ciencia
y feminismo
Morata


Thomas S. Popkewitz
El cosmopolitismo y
la era de la reforma escolar
Morata

Las aulas escolares son espacios privilegiados para construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para abrir nuestro imaginario y para vislumbrar otras posibilidades. Este "sentido común" socio-históricamente construido convierte en evidente lo que se *puede* y *podría* hacer, así como lo que se *debería* hacer; y, de modo simultáneo, transforma en *ilógicas, irracionales o imposibles* a otras alternativas certeramente posibles y reales.

En esta obra se visibilizan las funciones que en cada momento histórico desempeña el sistema educativo y se analizan los cometidos que se les asignan a las políticas educativas que se legislan y a las reformas que los gobiernos llevan a cabo para ir reconfigurando un específico tipo de ciudadanía, un tipo de personalidades coherente con el ideal de sociedad que las élites dominantes avalan.

Entender el momento presente exige explicitar las ideologías políticas que legitiman las características de las políticas económicas, financieras y laborales, pues las reformas educativas potencian y privilegian aquellas dimensiones del ser humano que son adecuadas para reproducir esas políticas, afianzarlas y perpetuarlas. Para ello se reforman los sistemas educativos que priman un determinado tipo de contenidos culturales, competencias y valores; también unas determinadas áreas de conocimiento y asignaturas, al tiempo que se minimizan otras que podrían amenazar la viabilidad de educar personalidades neoliberales, conservadoras católicas y neocolonialistas.

El autor explicita también por qué sigue creciendo la doble red de instituciones escolares: pública y privada, y lo que está en juego en esta dualización. Desgrana las distintas filosofías y razones de ser de cada red y sus consecuencias. No podemos olvidar que la razón de ser de la red pública es ayudar a construir un "nosotros" verdaderamente inclusivo, que tiene como referente el bien común; verse como ciudadanas y ciudadanos que en un marco de pluralidad y de democracia aprenden a escuchar, debatir, trabajar y colaborar con quienes piensan de otra manera.

Asimismo, se argumenta la urgencia de atender a la formación y actualización del profesorado, dado que el colectivo docente simboliza una ciudadanía activa; un colectivo de intelectuales públicos y profesionales críticos y responsables.

Estamos ante una mirada política desde la política de lo común. La dimensión de ciudadana y de ciudadano es una conquista social típica de una democracia, que coloca en primer plano atributos de equidad, justicia e igualdad de derechos. Por tanto, la detección de las desigualdades e injusticias humanas es algo que conlleva una ciudadanía educada para prevenirlas, y atenta a detectarlas y a resolverlas, y nunca dispuesta a asumirlas como irresolubles o "naturales" con un destino sujeto a los caprichos de un sistema (neoliberal, conservador y neocolonialista) excluyente.

**Jurjo Torres Santomé** es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade da Coruña (UDC). España.

Tema: **Políticas educativas**

Morata

www.edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-821-8